

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ROMANISTIKU

GREŠKE I UČENJE FRANCUSKOG KAO  
STRANOG JEZIKA : PROBLEMI PRI ZAPISIVANJU  
FONOLOŠKIH SPECIFIČNOSTI FRANCUSKOGA  
JEZIKA U ŠKOLSKOJ DOBI

Diplomski rad

Studentica :  
Ivana Čubrilo

Mentorica:  
Ivana Franić

Zagreb, rujan 2014.

UNIVERSITÉ DE ZAGREB  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES  
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ROMANES

L'ERREUR ET L'APPRENTISSAGE DU FLE:  
PROBLÈMES DE NOTATION DES SPÉCIFICITÉS  
PHONOLOGIQUES FRANÇAISES À L'ÂGE  
SCOLAIRE

Mémoire de Master 2

Etudiante :  
Ivana Čubrilo

Directrice de recherche :  
Ivana Franić

Zagreb, septembre 2014.

## INDEX :

|                       |   |
|-----------------------|---|
| 1. Introduction ..... | 5 |
|-----------------------|---|

## LA PARTIE THÉORIQUE

|   |    |
|---|----|
| 2. L'enseignement des langues étrangères .....              | 6  |
| 2.1. Généralités .....                                      | 6  |
| 2.2. La méthode et la méthodologie .....                    | 8  |
| 2.2.1. La méthodologie traditionnelle .....                 | 9  |
| 2.2.2. La méthodologie directe .....                        | 9  |
| 2.2.3. La méthodologie audio-orale .....                    | 10 |
| 2.2.4. La méthodologie SGAV .....                           | 11 |
| 2.2.5. L'approche communicative .....                       | 11 |
| 2.2.6. L'approche actionnelle .....                         | 13 |
| 2.3. Les compétences .....                                  | 14 |
| 2.4. Cadre européen commun de référence pour les langues .. | 15 |
| 2.5. Hrvatski nacionalni obrazovni standard .....           | 17 |
| 3. La phonétique .....                                      | 23 |
| 3.1 Le système vocalique français.....                      | 24 |
| 4. L'exercice .....   | 33 |
| 4.1. Trois dimensions de l'exercice .....                   | 33 |
| 4.2. Typologie de l'exercice .....                          | 34 |
| 5. L'erreur .....   | 35 |
| 6. L'évaluation .....                                       | 36 |
| 6.1. Typologie de l'évaluation .....                        | 37 |

## LA PARTIE EMPIRIQUE

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 7. Recherche .....                    | 38 |
| 7.1. Motivation de recherche .....    | 38 |
| 7.2. Hypothèses .....                 | 38 |
| 7.3. But de recherche .....           | 38 |
| 7.4. Méthodes et procédures .....     | 39 |
| 7.4.1. Les méthodes utilisées .....   | 39 |
| 7.4.2. Public visé .....              | 40 |
| 7.5. Description des procédures ..... | 40 |
| 7.6. Résultats de recherche .....     | 44 |
| 7.7. Conclusion de recherche .....    | 47 |
| 8. Conclusion générale .....          | 49 |
| 9. Références bibliographiques .....  | 50 |
| 10. Résumé .....                      | 52 |
| 11. Annexes .....                     | 54 |

# 1. Introduction

Dans ce mémoire, on va s'occuper des problèmes de notation des spécificités phonologiques du français langue étrangère sur l'échantillon de deux cinquième classes de l'école primaire, desquelles les apprenants de l'une 'continuent' leur apprentissage du FLE, c'est-à-dire ils sont en cinquième année d'apprentissage, et l'autre groupe est constitué des apprenants qui apprennent le FLE depuis deux ans. L'école primaire dont il s'agit est 'Osnovna škola Većeslava Holjevca' à Zagreb, avec l'enseignante Jasna Gajić.

Ce qu'on va essayer de souligner avec cette analyse comparative des données rassemblées dans la classe pendant l'année scolaire 2012/2013 est : quelles sont les difficultés que les apprenants rencontrent à l'heure de noter les mots de la langue française, quelles sont les spécificités phonologiques avec lesquelles ils ont des problèmes et on va proposer quelques solutions pour une acquisition plus facile du vocabulaire français, basées sur les données et les expériences recueillis en classe pendant les cours du FLE. Aussi, on va essayer de montrer quelles sont les raisons pour lesquelles c'est mieux de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère le plus tôt possible, en comparant des observations de deux groupes d'élèves faites pendant les cours du FLE, et leurs erreurs de notation du vocabulaire.

D'abord on va présenter les méthodologies de l'enseignement. Dans cette partie, on pourra voir l'évolution des différents principes méthodologiques, pour pouvoir mieux comprendre ceux qu'on utilise en classe aujourd'hui. Ensuite, on va voir des compétences et des activités langagières principales, expliquées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Cela nous permettra de voir le lien entre elles, et l'importance de leur acquisition. Avec la partie suivante, on va passer aux deux documents qui jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et le *Standard national éducatif croate* (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard* - HNOS). Le CECR va nous montrer quelles sont les tâches à acquérir dans les différents niveaux d'apprentissage, et le HNOS va nous présenter le syllabus prescrit par l'État croate pour l'enseignement de FLE pour nos groupes-cibles : les deux classes de 5<sup>ème</sup> de l'école primaire. Les quatre paragraphes suivants nous donneront l'appui théorique auquel on reviendra pendant notre recherche : la phonétique, l'exercice, l'erreur et l'évaluation. Dans la première partie, on verra le système vocalique français, et les difficultés qu'il pose aux

apprenants croates. On verra aussi ce qu'est l'exercice, quelle est sa typologie, qu'est-ce que l'erreur et comment la traiter et ensuite qu'est-ce que l'évaluation et quels types distingue-t-on. Cela va nous aider à choisir des exercices qu'on va utiliser dans notre recherche, et de mieux interpréter les résultats obtenus. Dans la partie empirique de notre recherche, on va présenter nos hypothèses, notre méthodologie de recherche et on va interpréter les résultats. Tout cela nous mènera à la conclusion, qui va essayer de justifier nos idées de départ.

## **2. L'enseignement des langues étrangères**

### **2.1. Généralités**

Les langues étrangères ont une grande importance depuis toujours. Avec le développement de l'éducation et des relations entre les pays, grâce à l'Union Européenne, leur importance s'est élevée jusqu'au niveau où on mesure l'intelligence et la compétence de travailler à travers les langues qu'on connaît et qu'on a maîtrisé. C'est une des raisons pour lesquelles on a commencé avec l'enseignement des langues étrangères dès un jeune âge, pour pouvoir former des enfants et des jeunes adultes qui peuvent utiliser une langue facilement, à cause de leur habilité d'acquérir toutes les composantes d'une langue avec leurs cerveaux jeunes et capables d'absorber les règles et la prononciation. C'est pour cela que l'enseignement précoce est le plus favorable : l'enfant est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation d'une langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance et que le « filtre phonétique » de la langue maternelle ne bouche pas encore complètement les capacités auditives. À l'âge de 7 ou 8 ans le cerveau perd sur le plan audio-phonétique, mais est en revanche tout à fait apte à s'engager de façon réfléchie dans l'acquisition d'une langue étrangère et à avoir une réflexion métalinguistique sur sa propre langue. La prime adolescence est sans doute une période moins favorable parce que l'enfant subit de profondes transformations physiques et qu'il doit s'adapter à une organisation scolaire très différente et beaucoup moins sécurisante : une confrontation supplémentaire à l'inconnu lui est d'autant plus difficile, surtout du point de vue émotionnel. D'autre part, commencer tôt l'apprentissage d'une langue étrangère permet de l'approfondir plus vite et de passer ainsi à une seconde langue étrangère à partir de la 5<sup>ème</sup> classe de l'école

primaire. Comment Garabédian cite à Porcher dans son travail « Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues », l'enseignement précoce des langues va s'imposer progressivement et rapidement en Europe, parce que la maîtrise des langues étrangères, qui est devenue un impératif socio - professionnel, induit la volonté de faire en sorte que les enfants soient armés le mieux possible et le plus tôt possible pour cette dimension de la compétition sociale<sup>1</sup>. Favard continue l'avis de Porcher en indiquant que les enseignants doivent insérer les langues étrangères dans les apprentissages fondamentaux, la construction des aptitudes générales - cognitives, esthétiques et sociales, pour introduire d'une manière familière les nouvelles connaissances qu'ils doivent acquérir<sup>2</sup>. Pour Porcher, même l'apprentissage des langues étrangères dès la première année de l'enseignement secondaire est trop tardif. En prenant l'exemple des enfants qu'on a observés, on peut affirmer que cette thèse est vraie, même les apprenants qui ont commencé leur apprentissage du français dès la quatrième année de leur enseignement primaire ont montré des compétences mineures par rapport à celles des apprenants qui ont commencé leur apprentissage dès la première année. C'est pour cela que le rôle de l'enseignant est crucial : il doit ressentir la nécessité de centrer son action sur le développement de toutes les potentialités de l'apprenant, et l'enseignement des langues est le champ idéal pour le faire. Ce champ permet le développement de plusieurs aspects : linguistique, socio - culturel et aussi personnel. Comme l'affirme Ellen Bialystok de l'Université de York au Canada dans son article « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », les enfants doivent faire face à deux tâches quand ils apprennent une langue : construire une représentation de leur univers, incluant la manière dont la langue y réfère, et construire une représentation de la structure du système linguistique, incluant des procédures de contrôle qui permettent l'accès à ces représentations<sup>3</sup>. C'est ici où les enseignants peuvent les aider à l'acquérir. Jean-Louis Chiss, dans son article « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français » affirme qu'il existe d'une part des principes généraux de sélection, d'organisation, de représentation d'un objet d'enseignement, et d'autre part les variables que constituent par exemple le développement langagier de l'apprenant, les conditions concrètes et aléatoires de la situation de classe,

---

<sup>1</sup> Garabédian, M. (1991) : « Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues », *Enseignements/Apprentissages précoces des langues ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette, FLE, p 6-12

<sup>2</sup> Favard, J. (1991) : « Les langues étrangères à l'école élémentaire – Esquisse d'une problématique », *Enseignements/Apprentissages précoces des langues ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette, FLE, p 13-19

<sup>3</sup> Bialystok, E. (1990) : « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- L'approche cognitive ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette, FLE, p 50-59

l'opposition entre la diversité des apprentissages et la forme passe-partout des manuels et des méthodes<sup>4</sup>. Son idée avait déjà été développée par Louis Porcher, qui dit qu'une progression pédagogique peut-être centrée soit sur la matière enseignée, soit sur l'enseigné, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument éducatif, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer<sup>5</sup>. Il faut, donc, bien déterminer les buts d'un apprentissage, et faire avancer l'apprenant dans cette direction. Holec, dans son œuvre « Autonomie et apprentissage des langues étrangères » dit que l'apprentissage des langues étrangères n'est pas un processus passif de stockage des informations fournies par l'enseignement, mais une opération active et créative par laquelle l'apprenant transforme en acquisition des informations qui lui sont données sous forme organisée (l'enseignement, ou toutes les unités proposées par le programme) ou non organisée (tout ce qui intervient pendant le cours et qui ne suit pas forcément le manuel ou le programme proposé, comme les expressions de types différents qui arrivent dans l'oralité du cours). Il indique aussi les doubles objectifs de l'enseignement : selon lui, l'enseignement doit avoir pour objectif d'aider l'apprenant à procéder aux acquisitions linguistiques et communicatives qu'il s'est définies, et doit également aider l'apprenant à acquérir son autonomie, c'est-à-dire à apprendre à apprendre<sup>6</sup>.

## **2.2. La méthode et la méthodologie**

Avant tout, il faut expliquer ce que sont la méthode et la méthodologie. La méthodologie renvoie généralement soit à l'étude des méthodes et de leurs applications, soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes articulés autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-entendent. Christian Puren définit les méthodologies dans son œuvre « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » en disant que « les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance ».<sup>7</sup> La méthode désigne soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux, soit une manière d'enseigner et d'apprendre. On peut conclure qu'il s'agit donc d'un ensemble de procédés et

---

<sup>4</sup> Chiss, J.-L. (1989) : « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Vers une didactique du français*, Paris : De Gruyter, p 46-49

<sup>5</sup> Porcher, L. (1974) : « Qui progresse vers quoi ? », *Études de linguistique appliquée* 16, p 6-13

<sup>6</sup> Holec, H. (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, p 31-32

<sup>7</sup> Puren, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, p 16-20



de techniques de classe destinés à faciliter l'acquisition d'une langue étrangère, qui sont soutenus par des principes théoriques qu'on verra dans la suite.

### **2.2.1. La méthodologie traditionnelle**

*La méthodologie traditionnelle* était utilisée premièrement dans l'enseignement des langues anciennes. Elle était basée sur la grammaire : chaque leçon était organisée autour d'un point grammatical. Besse présente le concept de cette méthode : « En reprenant nos quatre critères : le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne. »<sup>8</sup> Comme on peut voir, la traduction de la L2 à la L1 joue un rôle très important dans cette méthodologie. Cuq et Gruca soulignent cette importance en disant que la traduction repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre, ce qui est visible dans des carnets de vocabulaire qui proposaient un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème.<sup>9</sup> L'enseignant donnait des listes des expressions et des mots qui suivaient les thèmes du vocabulaire à acquérir, des conjugaisons des verbes et les déclinaisons qu'il a fallu mémoriser par cœur. Tout cela mettait l'enseignant au centre, c'est-à-dire, il jouait le rôle principal dans le processus d'apprentissage, tandis que l'apprenant était passif. L'exposé et l'explication progressive des règles indiquaient une grammaire explicite avec un métalangage lourd, qui était suivie par des exercices d'application.<sup>10</sup>

### **2.2.2. La méthodologie directe**

Les principes de *la méthodologie directe*, qui durait jusqu'à la Première Guerre Mondiale se sont élaborés d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et d'autre part en réaction à la méthodologie traditionnelle. Cuq et Gruca indiquent qu'à l'époque, face à l'extension du commerce et de l'industrie, une idée différente est apparue : le but principal de l'enseignement des langues consistait à apprendre à

---

<sup>8</sup> Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, p 26

<sup>9</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE, p 255

<sup>10</sup> *Idem*, p 255

les parler, puis à les écrire ; et leur connaissance pratique devait prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.<sup>11</sup> Le principe de cette méthodologie reposait sur l'utilisation de la langue étrangère pratique, en interdisant complètement la langue maternelle en classe. On s'appuyait sur des gestes et mimiques, mais aussi sur des dessins et des images qui servaient à faciliter la compréhension et l'acquisition d'une langue étrangère. L'accent était mis sur l'oral : l'apprenant devait bien maîtriser la prononciation des phonèmes différents de sa langue maternelle. Besse a décrit le concept de cette méthode en disant que, par rapport à la situation de la méthode traditionnelle, dans la méthode directe l'enseignant ne traduisait pas directement en langue maternelle et qu'il s'appuyait surtout sur la production orale. Il commençait par des mots concrets qui permettaient d'introduire un nouveau vocabulaire avec des mots plus abstraits.<sup>12</sup> L'enseignant sollicitait les échanges d'idées des apprenants, les 'faisait parler' en utilisant le vocabulaire connu. Il expliquait et introduisait les nouvelles expressions afin qu'ils puissent élargir eux-mêmes leur vocabulaire.

### **2.2.3. La méthodologie audio-orale**

*La méthodologie audio-orale*, qui était apparue en 1940 aux États-Unis, s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Deuxième Guerre Mondiale. Cette « Army » méthode, comme le dénomment Cuq et Gruca, proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. La langue était conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il fallait acquérir sous la forme d'automatismes.<sup>13</sup> Besse souligne que ces structures devaient être graduées, afin de pouvoir progresser pas-à-pas. L'apprenant devait bien fixer une structure de base pour pouvoir passer à une autre.<sup>14</sup> Les leçons de la méthodologie audio-orale étaient centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones: chaque réplique était construite sur une structure de base, qui servait de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce aux opérations de substitution et de transformation. Les exercices étaient faits de manière répétitive afin de créer des automatisations des structures langagières pour une mémorisation plus facile.

---

<sup>11</sup> *Idem*, p 256

<sup>12</sup> Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, p 32

<sup>13</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE, p 259

<sup>14</sup> Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, p 38

#### 2.2.4. La méthodologie SGAV

*La méthodologie SGAV* (structuro - globale audio - visuelle), qui a été élaborée autour des années 1950 par une équipe de l'École supérieure de Saint-Cloud, autour de G. Gougenheim et de P. Rivenc, et par équipe de l'Université de Zagreb, autour de P. Guberina, ressemblait plus à la méthodologie directe qu'à sa précédente audio-orale. Besse explique la dénomination de cette méthode : « D'où l'épithète *global*, parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, biophysologiques et physiques ; d'où épithète *structural*, parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuel*. »<sup>15</sup>

Cuq et Gruca ont présenté les différentes phases successives appelées les moments de la classe qui avaient chacune un objectif précis. La première phase était celle qu'on appelait la phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images avec l'objectif de compréhension globale de la situation. On passait ensuite à la phase d'*explication* où on reprenait le dialogue en séquences ou en images afin d'expliquer les éléments nouveaux. La phase de *répétition* s'occupait de la correction phonétique et de la mémorisation des structures et du dialogue. La phase suivante, celle d'*exploitation*, réutilisait des éléments appris dans des situations différentes de celles dans lesquelles ils étaient présentés. Finalement, la phase de *transposition* conduisait l'apprenant à réutiliser les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation<sup>16</sup>. Dans cette méthode, la parole avait plus d'importance que la langue, et c'est la première méthode qui a souligné l'importance de la communication.

#### 2.2.5. L'approche communicative

*L'approche communicative* est apparue dans les années 1980 et dure jusqu'à nos jours. Dans cette approche, on apprend l'apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et en fonction de l'intention de communication. La pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de

---

<sup>15</sup> Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, p 43

<sup>16</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE, p 262-263

nouveaux énoncés et de les attacher aux informations antérieures. La focalisation de l'enseignant sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes que de distribuer des stimuli, comme c'était le cas avant. Selon Cuq et Gruca, l'approche communicative a quatre composantes essentielles :

1. *la composante linguistique*, ou la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire ;
2. *la composante sociolinguistique*, qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue ;
3. *la composante discursive*, qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours ;
4. *la compétence stratégique*, constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication<sup>17</sup>.

Cette méthode est aussi appelée *la méthode notionnelle - fonctionnelle* parce que, selon Besse, on élabore les leçons d'après les situations qu'un apprenant juge les plus importantes et puis « on cherche à savoir, indépendamment des mots et des formulations qui peuvent les exprimer en L2, quelles sont les *notions* et les *fonctions* (d'où le qualificatif : notionnel - fonctionnel) dont les étudiants auront le plus besoin. »<sup>18</sup> La notion signifie une idée générale qui peut s'exprimer par des mots ou par des expressions, et la fonction signifie ce qu'on cherche à réaliser à l'heure de s'adresser à un interlocuteur. Cela est bien illustré dans des leçons qui sont organisées autour de notions comme le temps et l'espace, autour de fonctions comme demander un renseignement, exécuter un ordre, ou autour de situations comme « au magasin », « à la banque », « au restaurant ».

---

<sup>17</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE, p 265-266

<sup>18</sup> Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, p 47

### 2.2.6. L'approche actionnelle

*L'approche actionnelle* est l'approche la plus récente qui est proposée et décrite par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (CECR) en 2001. Elle ne représente pas une rupture méthodologique avec l'approche communicative, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel. Cuq et Gruca disent que le CECR ne définit pas seulement les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage, mais qu'il offre également une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels.<sup>19</sup> La langue est considérée comme un instrument d'interaction pendant que la grammaire est en fonction d'un outil. Dans cette approche, la grammaire reste explicite. L'apprenant devient l'acteur social qui doit réaliser des actions communes ou des certaines tâches pour développer certaines compétences langagières. Ces tâches, ou activités langagières, sont définies dans le CECR comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente pour pouvoir obtenir un donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, ou d'un but qu'on s'est fixé.<sup>20</sup> Le schéma de l'approche actionnelle est présenté de la manière suivante : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence communicative. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences ».<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 269

<sup>20</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ; [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), p 16

<sup>21</sup> *Idem*, p 15

### 2.3. Les compétences

Quand on parle des activités langagières essentielles, on distingue quatre compétences principales, qui sont étendues dans le CECR :

1. la compréhension orale
2. la compréhension écrite
3. l'expression orale (en interaction - situation de dialogue, en continu - pendant une description, un exposé...)
4. l'expression écrite.

Le CECR ajoute aussi la cinquième compétence, l'expression écrite en interaction (dans des courriels) et la médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes.<sup>22</sup>

L'enseignement d'une langue étrangère vise dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée par les diverses composantes qu'elle implique. Sophie Moirand<sup>23</sup> en distingue quatre qui sont essentielles :

1. *la composante linguistique*, ou la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;
2. *la composante discursive*, ou la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;
3. *la composante référentielle*, qui concerne, de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence ;
4. *la composante socioculturelle*, qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

---

<sup>22</sup>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), p 18

<sup>23</sup>Moirand, S. (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, p 188

Moirand propose aussi une définition de la compréhension. Pour elle, c'est la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment<sup>24</sup>. Comme on peut voir, pour bien comprendre il faut avoir des connaissances linguistiques, socioculturelles et extralinguistiques, et c'est là où les enseignants doivent montrer leurs propres connaissances en transmettant leurs savoirs aux apprenants.

## **2.4. Cadre européen commun de référence**

Le Cadre européen commun de référence est un document élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil d'Europe, avec le siège à Strasbourg, qui est en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la Convention culturelle européenne, ouverte à la signature le premier décembre 1954. Le Conseil regroupe actuellement 46 états européens, et son action promeut des politiques visant à renforcer et à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à maintenir la cohésion sociale. C'est un outil descriptif qui permet aux acteurs de l'enseignement des langues dans ces différents contextes de s'interroger sur les choix qui sont les leurs ou ceux de l'institution dans laquelle ils exercent. Sa finalité essentielle est de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues et des qualifications en langue. Il propose trois éléments :

1. une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
2. une terminologie commune à toutes les langues et à tous les contextes éducatifs ;
3. une échelle commune de niveaux de compétences en langue pour aider à la fixation des objectifs et à l'évaluation des résultats de l'apprentissage<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> *Idem*, p 188

<sup>25</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ; [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), p 9

Il développe aussi une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières. Le CECR comprend plusieurs compétences : les compétences générales individuelles (comme le savoir sur le monde, le savoir - faire, le savoir - être, le savoir socioculturel) et la compétence communicative<sup>26</sup>. La compétence communicative se divise en trois composantes : *la composante linguistique*, *la composante sociolinguistique* et *la composante pragmatique*. *La composante linguistique* est composée de la compétence grammaticale, la compétence phonologique et orthographique et la compétence lexicale. *La composante sociolinguistique* sous - entend la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent. *La composante pragmatique* traite de la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés ce qu'on appelle la compétence discursive ; des principes selon lesquels les messages sont utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives - la compétence fonctionnelle, et que les messages sont segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels, ou la compétence de conception schématique<sup>27</sup>. Donc, on peut dire que le CECR est un instrument de planification qui fournit des repères, une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation. Il permet d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques et des programmes de formation des enseignants<sup>28</sup>. Il définit aussi des niveaux de compétences qui permettent d'évaluer les compétences de chaque apprenant et de comparer les qualifications obtenues. Cette échelle de 6 niveaux est divisée en trois, le niveau A, le niveau B et le niveau C. Chacun de ces niveaux a deux sous - groupes, le 1 et le 2. Le niveau A1 appartient à un utilisateur élémentaire. Cela veut dire qu'il correspond à l'apprenant qui peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples qui visent à satisfaire des besoins simples et concrets. Le niveau A2 désigne un stade d'un apprenant qui peut communiquer dans une situation courante simple (échange d'informations sur des sujets familiers), décrire un objet ou une personne avec des moyens simples, comprendre des phrases portant sur des domaines immédiats de priorité, comme l'environnement familial, les achats etc. Avec le passage au niveau B1, on aperçoit une différence visible de l'utilisateur : il

---

<sup>26</sup> *Idem*, p 16-17

<sup>27</sup> *Idem*, p 17-18

<sup>28</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 206-207



est indépendant. Cela veut dire qu'il peut se débrouiller dans la plupart des situations concrètes de la vie quotidienne, comprendre l'essentiel d'un langage standard, produire un discours cohérent dans ses domaines d'intérêt, raconter un événement, décrire un but et donner de brèves explications pour une idée. Le niveau B2 par contre, fait un pas en avant par rapport à celui de B1. Il représente un niveau avancé où l'utilisateur peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ou dans une discussion, communiquer avec aisance, s'exprimer de façon claire sur divers sujets et développer une argumentation. Les deux niveaux C marquent un utilisateur expérimenté. Dans le niveau C1, l'utilisateur a une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours. Il peut comprendre des textes longs et saisir des significations implicites, il peut s'exprimer couramment sur des objets complexes et utiliser la langue de manière efficace et souple dans différents domaines tout en contrôlant l'articulation et la cohésion de son discours. L'utilisateur du niveau C2 représente un niveau maîtrisé et peut comprendre sans effort tout ce qu'il lit ou entend, restituer les faits et les arguments en les résumant de façon cohérente, s'exprimer spontanément et apporter de fines nuances sur des sujets complexes. Il a également une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières<sup>29</sup>.

## **2.5. Hrvatski nacionalni obrazovni standard**

La Croatie a un document pareil, qui aide à définir les compétences à acquérir par les apprenants dans les écoles primaires et secondaires. Le HNOS, Hrvatski nacionalni obrazovni standard ou le Standard national éducatif croate, est un document avec des standards qui cherchent à suivre les principes du CECR en les adaptant à la situation croate. Il prescrit dans son programme le syllabus pour l'enseignement de toutes les matières de l'école primaire en Croatie. Le syllabus prescrit par l'État pour l'enseignement du français comme langue étrangère en cinquième classe (l'équivalent de la sixième en France, classe d'entrée au collège), qui nous était le plus intéressant dans notre travail est le suivant.

Pour le français comme première langue étrangère, c'est-à-dire, pour la cinquième année d'apprentissage, le syllabus propose plusieurs contenus qui doivent être abordés. Le contenu thématique concerne dix sujets :

---

<sup>29</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ;*  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), p 25

1. parler de soi-même, de sa famille et des personnes autour de soi, faire des liaisons avec d'autres pays européens, parler des nationalités (mots clés : *Je m'appelle ; Je suis ; Je viens de/J'habite en ville, rue, numéro ; Je vais à, J'ai une grande/petite famille ; Les membres de ma famille ; Je suis croate/belge/suisse/français, e/canadien, ne/italien, ne*) ;
2. la vie scolaire et les activités extrascolaires, le système scolaire en France et en Croatie (mots clés : *Je suis au collège, en classe ; l'école primaire ; le collège ; le lycée ; l'enseignant, e ; le professeur de + matière ; les matières ; Je suis le cours de ; J'ai une bonne/mauvaise note ; C'est très bien/mieux ; aujourd'hui ; le barème sur 20 ; le bulletin/certificat ; Que fais-tu pendant le week-end/à la fin de la semaine ? ; le professeur principal ; le cahier de classe*) ;
3. le temps libre, le sport, les activités (mots clés : *faire des projets ; j'irai/on ira/nous irons à la campagne/montagne/piscine/mer ; je ferai/on fera/nous ferons du vélo/de la voile/randonnée/des promenades/un pique-nique ; la maison de campagne ; la terrasse ; la cave ; le grenier ; le jardin ; la ferme ; la vigne ; les vacances d'hiver/d'été ; Le week-end dernier je suis allé(e) à ; Est-ce que tu as déjà/quelquefois fait de + nom ; J'ai visité un musée/Je n'ai jamais visité de musée ; visiter un musée, une galerie/exposition/collection ; le parc d'attractions ; L'exposition a lieu ; collectionner ; être en retard*) ;
4. la ville, les moyens de transport, l'orientation dans l'espace (mots clés : *S'il te plaît/S'il vous plaît, où se trouve ; Allez tout droit/jusqu'au feu ; Tournez à droite/gauche ; ici ; là-bas ; devant ; derrière ; la rue/l'avenue ; le boulevard/carrefour ; feu(vert/rouge) ; un accident de voiture ; Comment vas-tu à ; prendre le bus/train/bateau ; Je vais à pied/vélo/bicyclette ; Je vais en bus/tram ; la gare ; l'arrêt ; le ticket de bus/tram ; le guichet ; le billet de tram/d'autocar ; un billet (d')aller, (d')aller et (de)retour ; le parc de loisirs*) ;
5. l'hébergement, décrire l'espace, décrire les meubles (mots clés : *J'habite en ville/à la campagne ; À quel étage ? Au premier/rez-de chaussée, dans un appartement/immeuble, une maison ; L'immeuble où j'habite est très moderne ; J'ai un jardin/balcon, une terrasse/loggia ; Mon appartement est ; Ce fauteuil/canapé est plus confortable que celui-ci ; Cette pièce est plus claire que celle-là ; l'armoire/étagère ; la plante (verte)/fleur*) ;

6. faire des courses, les métiers, le paiement (mots clés : *Je vais au supermarché/centre commercial ; Une fois par semaine ma mère fait ses courses à l'hypermarché ; le magasin, la boutique, le vendeur/client ; la vendeuse/cliente ; J'achète/je prends du jus de fruit/de l'eau/de la confiture/des fruits ; Pourriez-vous me montrer/Où se trouve ? ; S'il vous plaît, je voudrais acheter ; Combien coûte ? ; on peut payer en espèces/avec la carte/par chèque ; le caddy ; l'article, la boulangerie/pâtisserie/pharmacie ; le pharmacien ; la pharmacienne*) ;
7. les saisons de l'année, les caractéristiques de climat (mots clés : *En quelle saison ? ; Quel temps fait-il ? ; J'aime/préfère, Pourquoi ?, Parce que ; Le printemps/l'automne commence le ... et finit le .... ; les fruits typiques des saisons ; la météo ; le ciel est couvert/gris ; il fait froid/chaud/doux ; il pleut/il neige/il tonne ; il y a du soleil/vent/brouillard/tonnerre, des nuages/éclairs ; ça glisse*) ;
8. les vêtements, exprimer le goût, les couleurs, la taille (mots clés : *Qu'est-ce que tu mets/portes ? ; le parapluie, l'imper(méable) ; les bottes ; les chaussures ; le cache-nez ; le pull ; les gants ; le bonnet/la casquette ; J'aime (bien)/Je n'aime pas/Je préfère celui/celle-ci/celle-là*) ;
9. les animaux domestiques, décrire les animaux, l'amour pour les animaux (mots clés : *Mon petit chien s'appelle Milou. Est-ce que tu as un animal ? ; Le vétérinaire soigne des animaux. ; J'ai trouvé un petit chien dans la rue. Il a l'air perdu, il est en mauvais état/sale/faible. Je lui donne à manger/boire. ; J'adore mon petit chat.*) ;
10. les jours fériés, les fêtes, les mœurs (mots clés : *Noël ; l'Épiphanie ; le Chandeleurs ; le carnaval ; les crêpes ; la galette des rois ; la fève ; la bûche de Noël ; les santons*).

Sauf les sujets proposés, il est conseillé de consacrer 10 % des cours de l'année scolaire à un sujet choisi par l'enseignant ou les élèves pour faire un projet, comme par exemple de trouver des proverbes français et croates et de les comparer.

Les savoirs attendus abordent plusieurs contenus. Concernant le champ lexical, le syllabus propose l'utilisation active d'environ 450 unités lexicales, et l'acquisition et la compréhension de 660 unités. Il est conseillé d'introduire 7 à 8 nouvelles unités par cours. Les structures grammaticales traitées doivent être l'acquisition du présent de l'indicatif des verbes des 3 groupes liés au contenu thématique abordé dans la forme affirmative, négative et interrogative, le présent de quelques verbes irréguliers (*faire, répondre, écrire, prendre,*

*pouvoir, vouloir*), le présent des verbes réflexifs en forme affirmative et négative, l'expression du futur, la négation *ne...jamais*, les genres, nombres et la concordance des noms, la comparaison des adjectifs, la double forme masculine des adjectifs (*beau-bel, nouveau-nouvel, vieux-vieil*), les articles, les nombres cardinaux de 1 à 100, les nombres ordinaux de 1 à 10, les prépositions *à, de, en*, les adverbes *déjà, quelquefois, jamais, ici, là-bas, derrière, devant, bien, mieux*, les phrases causales. Au niveau d'identification, il faut maîtriser les adverbes comme *hier, souvent, toujours*, savoir reconnaître le passé composé et le passé récent, utiliser le conditionnel de politesse, les pronoms relatifs *qui* et *où*, les pronoms démonstratifs (*celui/celle-ci/celle-là, ceux/celles-ci/celles-là*), se familiariser avec la comparaison des adverbes (*bien-mieux*), avec des phrases interrogatives avec l'inversion, des phrases avec plusieurs éléments, les propositions indépendantes coordonnées, des phrases négatives avec *ne...jamais*. Le contenu culturel aborde les thèmes de la tradition, la nourriture, le système scolaire, les contes et les mœurs. Au niveau de l'écoute, les apprenants doivent apprendre à différencier la prononciation française par rapport à la prononciation croate, comprendre des phrases simples et des textes courts. L'expression orale doit se baser sur la présentation de soi-même et des autres, sur la compétence à poser des questions et à donner des réponses, de réciter des comptines, de décrire des gens, des choses et des situations. Les apprenants doivent aussi pouvoir raconter des histoires courtes et de présenter un travail. La lecture doit se produire à haute voix. L'écriture, le sujet qui nous est le plus important dans ce travail, est basé sur la pratique des différences entre les lettres minuscules et majuscules, la reproduction graphique selon un modèle proposé, l'insertion des éléments proposés en rajoutant des éléments nouveaux ou l'expansion du texte, les réponses aux questions personnels à l'écrit, les dictées abordant les thèmes déjà traités en cours et l'expression écrite guidée. Aussi, les apprenants devraient apprendre peu à peu de s'auto-évaluer<sup>30</sup>.

Le syllabus pour les cinquièmes classes qui apprennent le français comme seconde langue étrangère est un peu différent. Les contenus thématiques proposés sont :

1. les rencontres, les connaissances les présentations et les salutations (mots clés : *Salut/Bonjour/Bonsoir ; M/Mme/Mlle ; Au revoir ; À demain/lundi ; Bonne nuit ; À bientôt ; Comment ça va ? Merci, ça va bien/comme ci comme ça/ni bien ni mal ; Où*

---

<sup>30</sup> MZOŠ, *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006), Zagreb, p 166-168

*est-ce que tu habites ?, J'habite (à) ; Vous habitez où ? ; Quelle est ton/votre adresse ?) ;*

2. l'école, les activités scolaires (mots clés : *Qu'est-ce que tu aimes/adores/détestes ?, J'aime/Je n'aime pas ; Comment s'appelle ton professeur de + matière ? Il/elle s'appelle M/Mme ; Il/Elle est professeur de ; le professeur principal ; Vous avez combien de cours par semaine ? ; Quelle est ta matière préférée ? ; Assieds-toi/Asseyez-vous ; Qui est absent ?, Personne ; Ouvre(z)/Ferme(z) ton livre/vos livres à la page ; Montre(z)/Lis(ez)/Écoute(z)/Répète, répétez) ;*
3. mes amis (mots clés : *Qui est-ce ?, C'est mon copain/ma copine ; Qui sont tes amis/copains/copines ? ; Comment sont ils/elles ? ; Décris-moi ; Avec qui ; Il/elle est mince/joli, e/sage/intelligent, e/gentil, le/amusant, e ; Épelle ton nom/prénom) ;*
4. ma famille, les pièces (mots clés : *Il y a combien de pièces dans ton appartement/ta maison ? ; C'est la cuisine/salle de bains/à manger/de séjour/chambre à coucher/le salon ; Les toilettes sont au milieu de l'appartement/la maison ; Je fais/range ma chambre ; Ton cousin habite à quel étage ?) ;*
5. la nourriture (mots clés : *Qu'est-ce que tu prends au petit-déjeuner/déjeuner/goûter/dîner ?, Je prends ; J'adore ; Bon appétit ! ; J'ai faim/soif ; Je veux/voudrais) ;*
6. mon corps, la santé (mots clés : *Il est malade ; Il a mal à la tête/gorge/au ventre/aux pieds/dents ; Tu as de la fièvre, tu tousses, tu es enrhumé(e) ; Elle a le nez qui coule ; Prends des médicaments ; la grippe, sur ordonnance) ;*
7. le temps libre, le sport, l'heure (mots clés : *Que fais-tu/faites-vous ?, Je joue à l'ordinateur ; J'adore les jeux vidéo ; Ses loisirs préférés sont le tennis, le basket et le dessin ; Quelle heure est-il ?) ;*
8. les vêtements, les couleurs (mots clés : *Qu'est-ce que tu mets/portes ? ; Le jean est bleu.) ;*

9. les animaux domestiques (mots clés : *J'aime beaucoup les animaux. ; Tu as un animal familier ? , J'ai un chien/chat/poisson/perroquet/hamster/une tortue ; Aujourd'hui ils vont au zoo pour voir les animaux sauvages comme le lion/tigre/zèbre/léopard/crocodile/l'éléphant*) ;
10. les moyens de transport (mots clés : *C'est une voiture/un vélo/tram/train/bus/avion ; Je vais en voiture/à pied ; Tu vas en France, prends l'avion. ; Le feu est au rouge, tu dois attendre.*) ;
11. les fêtes (mots clés : *Bonnes fêtes ! ; Joyeux Noël ! ; Joyeuses Pâques ! ; Bonne année ! ; Quels sont les mois de l'année ?*).

Les 10 % des cours de l'année scolaire sont destinés aux jeux de rôle, pour développer l'expression orale. Le champ lexical aborde 230 unités lexicales qui doivent être apprises et 280 qui doivent être familières, avec 4 à 5 nouvelles unités par cours. Le contenu grammatical prescrit la maîtrise du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe, avec des verbes irréguliers *avoir*, *être* et *aller* et l'impératif. L'utilisation du futur est limitée au futur proche. Il faut aussi savoir reconnaître le présent des verbes *faire* et *prendre*, les pronoms personnels toniques, les adjectifs démonstratifs, le *de* partitif, les conjonctions *pourquoi/parce que/car*. Concernant les noms, il faut savoir les formes masculines et féminines, et les accorder avec l'adjectif adéquat. L'article présenté dans le syllabus est l'article défini, l'article indéfini et l'article partitif. Les apprenants devraient maîtriser les pronoms personnels, les adjectifs possessifs, les nombres cardinaux de 1 à 60 (à l'oral), les nombres ordinaux de 1 à 10 (à l'oral), les adverbes *au milieu de*, *tout droit*, les prépositions *aujourd'hui*, *demain*, *maintenant*, *ici*, *là*, la négation (*ne...pas*), les interrogatifs (*est-ce que*, *qui*, *comment*, *qu'est-ce que*, *où*, *quand*), les phrases simples et interrogatives. Le contenu culturel traite de la tradition française par rapport à la tradition croate. L'écoute se base sur la compréhension des phrases courtes et la capacité à épeler les mots. L'expression orale induit la prononciation correcte des mots à l'aide de la répétition selon le modèle, et aussi motive les apprenants à poser des questions simples et à y répondre, à décrire quelque chose, à produire un petit dialogue et à réciter des comptines. La lecture se fait à haute voix, souvent de la forme de répétition (d'abord on passe un enregistrement ou l'enseignant lit à haute voix et les apprenants essayent de répéter de manière la plus proche possible ce qu'ils ont entendu). L'écriture introduit quelques règles de l'orthographe, en soulignant les différences entre la graphie et la

prononciation. Les apprenants doivent copier les mots avec des lettres qui n'existent pas dans leur langue maternelle, pour les familiariser au système français (l'accent, l'apostrophe, le système phonologique), mettre les éléments de la phrase en ordre logique et produire les phrases courtes<sup>31</sup>.

### 3. La phonétique

La phonétique est, selon la définition que propose Elisabeth Guimbretière dans son œuvre « Phonétique et l'enseignement de l'oral », la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine psychologique des différents éléments de la parole. La phonologie, ou la phonétique fonctionnelle est la discipline qui étudie la forme de l'expression, c'est-à-dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes dans la structure de la langue.<sup>32</sup> La notion de difficulté phonétique est en elle-même très subjective : elle se rapporte en fait à une difficulté de se faire comprendre et de communiquer, elle résulte des phonèmes absents d'un système ou de ceux dont la réalisation est très différente dans les deux langues ; cette absence ou cette différence rendent souvent les productions des élèves incompréhensibles.

Malmberg propose sa propre définition. Pour lui, la phonétique est l'étude des sons du langage, une branche de la linguistique qui ne s'intéresse qu'au langage articulé et non pas aux autres formes de communication organisée, se s'occupe que de l'expression linguistique et non pas du contenu.<sup>33</sup> Selon lui, tout contact linguistique entre les hommes suppose l'existence d'un système, composé d'un nombre limité d'éléments, différenciés les uns des autres par des caractères précis. Ces différences constantes entre les unités sont une condition nécessaire pour qu'un tel système puisse fonctionner comme moyen de communication. Il indique que les unités utilisées comme signes dans le langage parlé, dont des sons et des groupements de sons, doivent être différenciées de telle sorte que l'oreille humaine puisse identifier et interpréter les différences, et que notre appareil phonatoire puisse les produire de façon reconnaissable. Il conclut que, pour savoir parler, l'homme devrait apprendre à opposer certains sons à certains autres. Malmberg propose la division de la phonétique en quatre branches :

---

<sup>31</sup> *Idem*, p 180-183

<sup>32</sup> Guimbretière, E. (1994) : *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier, p 12

<sup>33</sup> Malmberg, B.(1954) : *La phonétique*, Paris, Presses universitaires de France Vendôme, p 5

1. *La phonétique générale*, ou l'étude des possibilités acoustiques de l'homme et du fonctionnement de son appareil phonatoire ;
2. *La phonétique descriptive*, ou l'étude des particularités phonétiques d'une langue (ou d'un dialecte) donnée ;
3. *La phonétique évolutive*, ou l'étude des changements phonétiques subis par une langue au cours de son histoire ;
4. *L'orthoépique*, ou la phonétique normative, l'ensemble des règles qui déterminent la « bonne » prononciation d'une langue.

Desnica-Žerjavić, dans son œuvre « Phonétique française », a approfondi le sujet qu'on a abordé dans ce travail, et c'est la phonétique enseignée aux apprenants croates. Elle présente le système vocalique et consonantique français, et les erreurs et les difficultés les plus fréquentes chez les apprenants croates. On va partir de sa présentation du système vocalique et passer aux difficultés que rencontrent les apprenants croates, pour pouvoir mieux introduire notre problématique qu'on abordera plus tard.

### 3.1. Le système vocalique français

Le système vocalique français repose sur quatre oppositions distinctives<sup>34</sup> :

1. Voyelle antérieure/postérieure
2. Degré de fermeture (aperture)
3. Voyelle rétractée/voyelle arrondie
4. Voyelle orale/voyelle nasale.

#### 1<sup>ère</sup> opposition : voyelle antérieure/voyelle postérieure

##### APPROCHES

| Phonologique                  | Articulatoire  | Auditive     |
|-------------------------------|--|--------------|
| Voyelle antérieure (palatale) | Langue massée à l'avant de la bouche, contre le palais dur | Timbre clair |

<sup>34</sup> Desnica-Žerjavić, N. : *Phonétique française* (1996), Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, p 51-54



|                               |  |               |
|-------------------------------|--|---------------|
| Voyelle postérieure (vélaire) | Langue massée à l'arrière de la bouche, contre le palais mou | Timbre sombre |
|                               |  |               |

Suivant le retrait progressif de la langue, les voyelles peuvent être rangées en allant des plus claires aux plus sombres :

*i e □ a a □ o u*

## 2<sup>ème</sup> opposition : degré de fermeture (aperture)

### APPROCHES

| Phonologique         | Articulatoire                  | Auditive            |
|----------------------|--------------------------------|---------------------|
| Voyelles fermées     | Langue soulevée près du palais | Timbre peu sonore   |
| Voyelles mi-fermées  | Langue relativement haute      | Timbre assez sonore |
| Voyelles mi-ouvertes | Langue relativement basse      | Timbre assez sonore |
| Voyelles ouvertes    | Langue aplatie                 | Timbre très sonore  |

En combinant les deux premiers traits distinctifs, le français a formé une série de voyelles antérieures et postérieures, chacune ayant quatre degrés d'aperture :

| Voyelles antérieures         | Voyelles postérieures |
|------------------------------|-----------------------|
| Voyelles fermées <i>i</i>    | <i>u</i>              |
| Voyelles mi-fermées <i>e</i> | <i>o</i>              |
| Voyelles mi-ouvertes □       | □                     |
| Voyelles ouvertes a          | <i>a</i>              |

### 3<sup>ème</sup> opposition : voyelle rétractée/voyelle arrondie

#### APPROCHES

| Phonologique                    | Articulatoire    | Auditive           |
|---------------------------------|------------------|--------------------|
| Voyelles antérieures rétractées | Lèvres étirées   | Timbre clair       |
| Voyelles antérieures arrondies  | Lèvres arrondies | Timbre moins clair |

Ce trait permet la formation d'une troisième série de voyelles, avec trois degrés de fermeture.

Schéma complet des voyelles orales du français :

| Voyelles antérieures |                   | Voyelles postérieures |          |
|----------------------|-------------------|-----------------------|----------|
| Voyelles fermées     | <i>i</i> <i>y</i> |                       | <i>u</i> |
| Voyelles mi-fermées  | <i>e</i> <i>ø</i> |                       | <i>o</i> |
| Voyelles mi-ouvertes | □ <i>æ</i>        |                       | □        |
| Voyelles ouvertes    | <i>a</i>          | -                     | <i>ɑ</i> |
| Voyelles arrondies   |                   |                       |          |

### 4<sup>ème</sup> opposition : voyelle orale/voyelle nasale

#### POINT DE VUE

| Phonologique     | Articulatoire                   | Auditif                                 |
|------------------|---------------------------------|---|
| Voyelles orales  | Voile du palais tendu et relevé | Résonance buccale seulement             |
| Voyelles nasales | Voile du palais abaissé         | Résonance buccale +<br>résonance nasale |

Place des voyelles nasales par rapport aux voyelles orales :

| Voyelles antérieures |           |          | Voyelles postérieures |          |           |
|----------------------|-----------|----------|-----------------------|----------|-----------|
| Voyelles fermées     | <i>i</i>  | <i>y</i> |                       |          | <i>u</i>  |
| Voyelles mi-fermées  | <i>e</i>  | <i>ø</i> |                       | <i>o</i> | <i>ɔ̃</i> |
| Voyelles mi-ouvertes | <i>ɛ</i>  | <i>œ</i> | <i>æ</i>              |          | <i>ɔ̃</i> |
|                      | <i>ɛ̃</i> |          |                       |          | <i>ɔ̃</i> |
| Voyelles ouvertes    | <i>a</i>  |          | <i>ɶ</i>              | <i>a</i> |           |
| Voyelles arrondies   |           |          |                       |          |           |

Parmi des oppositions présentées par Desnica, on a opté pour deux qui posent des problèmes aux apprenants de la 5<sup>ème</sup> classe : la voyelle antérieure, arrondie, fermée et orale /y/ par rapport à la voyelle postérieure, arrondie, fermée et orale /u/, la voyelle antérieure, rétractée, mi-fermée et orale /e/ par rapport à la voyelle antérieure, rétractée, mi-ouverte et orale /ɛ/ et les voyelles nasales. Desnica a proposé la liste des mots qui posent des difficultés avec des voyelles mentionnées. On a choisi parmi ces mots ceux qui sont les plus utilisés en classe : on a comparé le vocabulaire proposé dans le manuel et dans le cahier d'exercices avec la liste de Desnica. Cela nous a permis d'obtenir des mots utilisés le plus souvent, qui apparaissent dans les deux listes. On a utilisé ces mots dans nos exercices, ce qu'on verra plus tard dans notre travail.

## La voyelle [y] et la voyelle [u]<sup>35</sup>

La voyelle [y] est antérieure, arrondie, fermée, orale. Les graphies les plus fréquentes dans lesquelles on la trouve sont :

**u** : *tu, bu, du, lune, rue, lecture, numéro*

autres graphies : **û** (*mûr, sûr, flûte, brûle, bûche, piqûre*)

**eu** (*j'ai eu*)

<sup>35</sup> Desnica-Žerjavić, N. : *Phonétique française* (1996), Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, p 56-57

La voyelle [u] est postérieure (donc automatiquement arrondie), fermée, orale. Les graphies les plus fréquentes sont :

**ou** : *jour, tour, coup, toujours, souvent*

autres graphies : **oû** (*goût*)

**où** (*où*)

**aoû** (*août*)

**ow** (*clown*)

**ew** (*interview, New York*)

## Les voyelles à double timbre<sup>36</sup>

La distinction qui pose assez des problèmes aux apprenants non-francophones est celle entre **e/□**. La distinction des timbres dépend essentiellement de deux facteurs :

### a) la structure syllabique

La syllabe est ouverte lorsqu'elle se termine par une voyelle dans la prononciation :

*longtemps* [lõ -tã]

*entrer* [ã-tRe]

La syllabe est fermée si elle est terminée par une consonne prononcée :

*chercheur* [□□R- □oeR]

*lecteur* [l□k-toeR]

### b) la position dans le mot

On distingue la position accentuée qui est la dernière syllabe dans le mot sans compter le e caduc :

*chanter* [□ã-te]

*chante* [□ât]

---

<sup>36</sup>Idem, p 58

et la position inaccentuée qui désigne toutes les syllabes qui précèdent la syllabe accentuée, ainsi que la syllabe formée par un e caduc final :

*administration* [ad-mi-nis-tRa-sjõ]

*ensemble* [ã-sãbl]

## **L'opposition e/□<sup>37</sup>**

La voyelle [e] est antérieure, rétractée, mi-fermée, orale, tandis que la voyelle [□] est antérieure, rétractée, mi-ouverte et orale.

En syllabe fermée, accentuée ou inaccentuée, il n'y a pas d'opposition de timbre, tous les e sont ouverts quelle que soit la graphie :

*mer, mère, maire, mètre, mettre, maître, tête, terre, peine, scène, Seine, saine, merci, exercice, enseignement*

### **Position accentuée**

En syllabe accentuée ouverte, l'opposition se maintient dans la prononciation standard, et le timbre ouvert ou fermé est systématiquement représenté par des graphies bien déterminées.

### **Le e fermé**

Les graphies principales qui représentent un e fermé sont :

-é(e,s) : *volonté, allé, allée, allés, allées*

-er : *parler, chanter, oublier, premier, léger, épicier*

-ez : *parlez, chantez, chez, assez, nez*

On prononce également un e fermé :

-dans les mots monosyllabiques suivants : *les, des, mes, tes, ces, ses, et*

-à la 1<sup>ère</sup> personne du présent du verbe avoir : *j'ai*

-dans quelques mots isolés : *pied, assied, clef(clé)*

---

<sup>37</sup> *Idem*, p 59-63

### ***Le e ouvert***

En syllabe ouverte le e ouvert est généralement représenté par les graphies :

-è : *succès, procès, près*

-ê : *forêt, arrêt, prêt, intérêt*

-et : *billet, ballet, complet*

-ai : *balai, laid, paix, mais, mai*

Quelques paires minimales distinguées grâce à l'aperture sont :

*dé – dès*

*pré – près*

*épée – épais*

*fée – fait*

*passer, passé – passais, passait*

### **Position inaccentuée**

En syllabe fermée, le e est toujours ouvert :

*terminer, rester, tellement*

En syllabe ouverte :

#### ***Graphie e***

##### ***a) Le e est fermé***

- surmonté de l'**accent aigu**, tant que la syllabe reste ouverte : *déjà, départ*
- suivi d'une **lettre double** (autre que r) ou de groupe **sc** : *effet, essence, intelligent, descendre* (exceptions : **dessous, dessus** : on prononce un e caduc)

##### ***b) Le e est ouvert***

- suivi de **rr** ou de **ill** : *terrasse, perroquet, erreur, meilleur, merveilleux, vieillesse*

## Voyelles nasales<sup>38</sup>

Les voyelles nasales sont représentées dans la graphie par une lettre vocalique suivie d'une des lettres **n** ou **m**, ce qui est source de confusion possible avec des graphies semblables indiquant une voyelle orale suivie d'une consonne nasale.

En règle générale, les consonnes **n** et **m** qui se trouvent en fin de syllabe ne sont pas prononcées : elles ont disparu en laissant une trace de nasalité dans la voyelle qui les précède. C'est pourquoi on trouve aujourd'hui les voyelles nasales le plus souvent en syllabe ouverte, alors que les lettres **n** et **m** marquant la nasalité se trouvent soit à la fin du mot (*bon, pain, passion*) soit devant une consonne (*français, instinct*). Par contre, lorsque ces lettres sont suivies d'une voyelle dans la graphie, elles représentent les consonnes **n** et **m**, comme dans les mots *une, laine, âme, année, sonnerie*.

### La voyelle [ã]

La voyelle [ã] est postérieure, arrondie, ouverte, nasale.

Les graphies :

*an : tante, ange*

*am (devant P et B) : ample, lampe*

*en : enfer, vent*

*em (devant P et B) : emporter*

### La voyelle [ɛ̃]

Phonologiquement c'est une voyelle antérieure, non arrondie, mi-ouverte, nasale.

Graphies :

*in : vin, intime*

*im : simple*

*ain : main, saint*

---

<sup>38</sup> *Idem*, p 86-89

*aim : faim*

*oin : loin, coin*

*yen : moyen, citoyen*

*éen : lycéen, européen*

*ien : bien, rien*

### **La voyelle [õ]**

Cette voyelle est postérieure, arrondie, mi-fermée, nasale.

Graphies :

*on : bon, songe*

*om (devant P et B) : ombre, tomber*

### **L'échelle des voyelles croates et françaises**

| <i>Croate</i>            | <i>I</i> | <i>E</i> | <i>A</i> | <i>O</i> | <i>U</i> |   |          |          |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---|----------|----------|
| <i>français (orales)</i> | <i>i</i> | <i>e</i> | □        | <i>a</i> | <i>a</i> | □ | <i>o</i> | <i>u</i> |
| <i>(nasales)</i>         |          |          | □        | <i>ã</i> | <i>õ</i> |   |          |          |

Après avoir vu le système vocalique français et les voyelles qui sont supposé être les plus problématiques pour les apprenants croates, on peut mieux comprendre les types d'exercices utilisés dans notre recherche pour vérifier nos hypothèses posées plus tard dans ce travail. On va revenir aux exemples des mots présentés dans ce paragraphe dans la partie consacrée à notre recherche, ce qui nous aidera de justifier le choix du vocabulaire utilisé dans les exercices donnés aux apprenants.



## 4. L'exercice

Dans ce chapitre, on traite le sujet de l'exercice. On verra la typologie d'exercices, ce qui nous permettra d'expliquer quel était le critère à l'heure de choisir des exercices qu'on a donné aux nos apprenants.

L'exercice est, selon la définition proposé par Gérard Vigner dans son article « Activité d'exercice et acquisitions langagières », de toutes les activités susceptibles de prendre place dans la classe de langue, celle qui apparemment spécifie le mieux l'apprentissage en cadre scolaire par opposition aux apprentissages en milieu naturel<sup>39</sup>. Pour lui, l'exercice est une technique élaborée empiriquement par les pédagogues pour situer le sujet - apprenant dans un rapport à l'objet-langue et à son usage pour que, dans un temps relativement court, il mette en œuvre des processus d'acquisition différenciés, analogues à ceux qu'il pourrait déployer dans des situations d'usage effectif de la langue avec des locuteurs natifs. Besse et Porquier définissent l'exercice comme une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, une tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui.<sup>40</sup>

### 4.1. Trois dimensions de l'exercice

On peut distinguer trois dimensions différentes dans la structure de l'exercice : une consigne, un apport et une procédure.

La consigne est la dimension la plus importante dans la structure de l'exercice car elle détermine l'exécution de la tâche. Son décodage est une opération complexe qui s'effectue, comment le citent Cuq et Gruca, à trois niveaux : la saisie du message, la compréhension du but et l'estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche. Il est évident que le lexique utilisé doit être précis et connu à l'apprenant, pour faciliter l'identification des différentes propositions et informations<sup>41</sup>.

L'apport est le contenu de l'exercice dans son ensemble, et par la procédure on comprend les stratégies les plus convenantes à l'accomplissement de la tâche à effectuer.

---

<sup>39</sup> Vigner, G. (1990) : « Activité d'exercice et acquisitions langagières », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- L'approche cognitive ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette, p 134

<sup>40</sup> Besse, H., Porquier, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues* , Paris: Hatier, p 121

<sup>41</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 444

Michèle Pendanx dans son article « Les activités d'apprentissage en classe de langue » propose quatre fonctions de l'exercice. Ce sont la fonction *découverte-exploration*, c'est-à-dire la sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu ; la fonction de *structuration*, ou la fonction qui englobe également la conceptualisation ; la fonction d'*entraînement*, qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation et la fonction d'*évaluation*, ou d'autoévaluation<sup>42</sup>.

## 4.2. Typologie de l'exercice

Quelques types d'exercices qu'on utilise dans la classe sont :

1. les questionnaires, parmi lesquels on distingue les questionnaires à réponses ouvertes, où les élèves doivent utiliser leurs propres réponses en formulant un discours avec son propre langage linguistique ; les questionnaires à choix multiple ; les questionnaires fermés, dans lesquels on attend la réponse si la notion est vraie ou fausse ; les questionnaires orientées ou guidées, qui sont en fait les activités de repérage et de justification, qui constituent une aide à la compréhension et se présentent souvent sous la forme « Montrez que.. » ;
2. exercices de réparation de texte, comme des textes à trous, où il faut insérer le mot correct dans un texte, les mots étant proposés dans l'exercice ;
3. exercices du puzzle, basés sur la restitution de la cohérence logique et chronologique du texte ;
4. exercices de mise en relation, où il faut assortir une série d'éléments à une autre, les deux étant présentées sous la forme de listes ;
5. analyse ou synthèse, comme les résumés ou le compte-rendu ;
6. activités ludiques ou jeux linguistiques, jeux de créativité, jeux culturels ou théâtraux<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Pendanx, M. : *Les activités d'apprentissage en classe de langue* (1998), Paris : Hachette, p 69-77

<sup>43</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 446-458

## 5. L'erreur

Le paragraphe suivant aborde le sujet de l'erreur. C'est important de voir ce qu'est une erreur et quels sont les techniques des corrigés, pour pouvoir comprendre l'analyse des celles de nos apprenants qu'on verra plus tard.

Dans l'œuvre « La production écrite », les auteurs Cornaire et Raymond définissent l'erreur comme une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun de ses étudiants est capable de produire<sup>44</sup>. Gruca et Cuq offrent leur point de vue. Pour eux, tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Ils citent Gaston Bachelard, philosophe français du 20<sup>ème</sup> siècle, qui disait que l'esprit est pure puissance d'erreur : que toutes nos acquisitions comportementales se font par des essais successifs parmi lesquels certains seront corrects. Ils concluent que l'erreur est ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler<sup>45</sup>.

Quand on parle de l'erreur, c'est important de souligner le fait qu'il faut développer une attitude positive vers elle. L'erreur peut révéler les stratégies d'apprentissage ou l'état de l'interlangue d'un apprenant à un moment donné. C'est pour cela qu'on continue à faire de l'analyse des erreurs une partie non négligeable de la formation de l'enseignant.

### La correction directe

La correction directe est la correction de chaque erreur dans une production écrite faite sur n'importe quel niveau (de l'orthographe, de la grammaire, du contenu) soit par l'enseignant, soit par l'apprenant. Cornaire et Raymond proposent 4 variantes de *la correction directe* <sup>46</sup>:

1. correction complète (la signalisation et la correction des erreurs par l'enseignant);
2. correction codée (la signalisation des erreurs que les élèves corrigent eux-mêmes) ;
3. correction codée en couleurs (souligner les erreurs que les élèves corrigent ensuite) ;
4. énumération des erreurs dans une liste (l'apprenant les corrige ensuite).

Il existe aussi l'idée de *l'approche portfolio* : le professeur ne corrige que quelques aspects d'une production écrite et remet ensuite le texte à l'élève, qui le corrige et le soumet de

---

<sup>44</sup> Cornaire, C. ; Raymond, P.M. (1999) : *La production écrite*, Paris : Clé, p 86

<sup>45</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 389

<sup>46</sup> Cornaire, C. ; Raymond, P.M. (1999) : *La production écrite*, Paris : Clé, p 86- 87

nouveau plusieurs fois de suite. De cette façon, toutes les productions écrites constituent une sorte de dossier ou de portfolio, et le professeur donne une note à la dernière production écrite de chaque dossier. Dans *la correction stratégique*, on aide l'apprenant à détecter ses erreurs et on lui demande ensuite de les corriger, ce qu'on appelle aussi l'autoquestionnement (ex. Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?)<sup>47</sup>.

## 6. L'évaluation

L'évaluation est un élément crucial quand on parle de l'enseignement des langues étrangères. Il faut savoir bien évaluer pour optimiser l'apprentissage et le développement des compétences, spécialement quand on parle de l'apprentissage dans les écoles primaires. C'est aussi une suite logique à notre paragraphe antérieure : on va approfondir le sujet de la correction des erreurs et voir comment les évaluer, ce qui nous servira comme point d'appui à l'heure de présenter et expliquer le choix des exercices et des manières de correction utilisés dans notre recherche.

Selon Daele et Berthiaume, le processus d'évaluation des apprentissages a pour but d'obtenir de la part des apprenants un indice qu'ils ont bien réalisé les apprentissages ou développé les compétences visées<sup>48</sup>. Cuq et Gruca proposent la définition suivante. Pour eux, évaluer signifie déterminer précisément ce qu'on veut évaluer et mesurer, c'est-à-dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, définir les niveaux à atteindre, les critères d'évaluation... L'évaluation d'une langue est donc un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la compétence des apprenants non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une composante socioculturelle et des composantes disciplinaires. Mais, avant tout, ils indiquent que l'évaluation est un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l'apprentissage et qui apporte une contribution importante à l'appropriation d'une langue étrangère<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> *Idem*, p 89

<sup>48</sup> Daele, A. ; Berthiaume, D.(2011) : *Choisir ses stratégies d'évaluation*, p 1

<sup>49</sup> Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE, p 219

## 6.1. Typologie de l'évaluation

Selon Cuq et Gruca, on distingue trois prototypes :

1. *l'évaluation sommative* : portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. On pratique ce type d'évaluation lors des examens ou des attestations de niveau, en le traduisant en notes pour certifier l'état de cette formation ;
2. *l'évaluation formative* : centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes. Aussi, une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation comme celle-ci conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. La fonction dominante de l'évaluation formative, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant. La surveillance et le travail guidé sont cruciaux pour obtenir de bons résultats ;
3. *l'évaluation prospective ou pronostique* : orienté vers le futur, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures de la forme, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées à partir d'objectifs fixés. On le retrouve dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE, p 210-211

## **7. Recherche**

Dans cette partie, on aborde le sujet de nos hypothèses et du choix des activités menées pour les vérifier. Ensuite, on passe à l'étape de l'analyse des résultats à partir des productions écrites des apprenants.

### **7.1. Motivation de la recherche**

Dans notre recherche, on a décidé de vérifier quelles étaient les difficultés les plus fréquentes parmi des apprenants croates en classe de français comme langue étrangère. Le sujet de notre recherche n'est pas nouveau : ils existent déjà des recherches similaires dans tous les pays qui proposent l'apprentissage du français langue étrangère. Ce qui nous a attiré au ce sujet en particulier était le choix de notre groupe-cible : les apprenants de la 5<sup>ème</sup> classe qui ont commencé avec l'apprentissage du FLE dès la première classe, et ceux qui ont commencé dès la quatrième classe. On a voulu voir quelles étaient les différences entre les deux groupes, existe-t-il des erreurs en commun et différaient-elles dépendant des années de l'apprentissage. On s'appuyait sur les faits théoriques déjà présentés dans notre travail dans des chapitres sur la phonétique, l'exercice, l'erreur et l'évaluation.

### **7.2. Hypothèses**

Nous sommes partis des hypothèses suivantes :

1. Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *e* et  $\square$ .
2. Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *y* et *u*.
3. Les apprenants ne reconnaissent pas les différences entre les voyelles nasales.

### **7.3. But de la recherche**

Le but envisagé de notre recherche était le suivant :

1. On a voulu montrer l'importance du commencement de l'apprentissage du français comme langue étrangère dès la première classe, car on pense que les apprenants qui

apprennent le français depuis 5 ans ont moins de difficultés avec la notation des voyelles mentionnées dans nos hypothèses que ceux qui sont en leur deuxième année d'apprentissage.

2. On a voulu montrer que les apprenants qui apprennent le français depuis cinq ans ont moins d'interférence de leur langue maternelle que ceux qui sont en leur deuxième année d'apprentissage.
3. On a voulu voir quels sont les exercices le plus convenants pour la pratique des voyelles nasales, qui n'existent pas dans leur langue maternelle et donc posent des difficultés.

## **7.4. Méthodes et procédures**

### **7.4.1. Les méthodes utilisées**

On a limité notre travail dans l'analyse des références des apprenants des 2 classes de 5<sup>ème</sup> de l'école primaire « Osnovna škola Većeslava Holjevca » à Zagreb. Notre groupe cible était homogène pour l'âge (11 ans) et hétérogène au point de départ. Le groupe A, qui comptait 23 élèves, a commencé avec l'apprentissage du FLE dès la première année de l'école primaire et c'était la cinquième année d'apprentissage, tandis que le groupe B, consisté de 20 élèves, était dans la deuxième année d'apprentissage. L'approche et le manuel utilisés par l'enseignante, Madame Jasna Gajić, étaient les mêmes pour les deux groupes: il s'agissait de l'approche actionnelle et du manuel « Mag' 1 ».

Les manières de vérification de l'acquisition du vocabulaire étaient basées sur les exercices du cahier d'exercice « Mag'1 », les exercices du manuel « Apprendre l'orthographe CP » et les dictées. Pour le choix de nos exercices, on a opté pour des exercices de réparation de texte, comme des textes à trous, où il faut insérer le mot correct dans un texte, les mots étant proposés dans l'exercice ; des exercices du puzzle, basés sur la restitution de la cohérence logique et chronologique du texte ; et des dictées. On s'appuyait sur la partie théorique de notre travail consacrée à la phonétique à l'heure de choisir le vocabulaire utilisé dans les exercices.

#### **7.4.2. Public visé**

Public visé : deux classes de 5<sup>ème</sup> (groupe A : 23 élèves, groupe B : 20 élèves)

Le lieu de recherche : « Osnovna škola Većeslava Holjeva », Zagreb

Le temps de recherche : année scolaire 2012/2013

### **7.5. Description des procédures**

Dans notre recherche, le but était de voir quelles étaient les difficultés de la notation de la langue française. On s'est basé sur les distinctions entre les voyelles *e* et *□*, *y* et *u* et les nasales.

Pour le groupe A, c'est-à-dire, des élèves qui ont commencé avec l'apprentissage à 7 ans, on a envisagé des exercices basés sur la distinction des sons différents, où il fallait compléter des mots avec des sons qui correspondent : les nasales, les sons *y* et *u*, le son *o*, les graphies –eu, –eur, –euse, –ei, –ai, –eis, –ais. Aussi, on leur a proposé des dictées qui suivent les sujets abordés pendant les cours, et on a pris leurs cahiers pour vérifier leur notation du vocabulaire introduit pendant le cours. Pour le groupe B, on a utilisé les mêmes exercices, mais en prenant en compte leur niveau, et on n'a pas eu trop d'attentes d'eux à l'heure de remplir des exercices qui exigeaient une meilleure connaissance du vocabulaire. Comme ils n'écrivent pas beaucoup dans des cahiers, on n'a pas fait des dictées avec eux, sinon on s'est concentré sur la mémorisation des mots, sur l'identification des sons avec des graphies spécifiques et sur les automatismes en écrivant.

Comme on peut voir en annexe, le cahier d'exercices propose d'abord le principe de copier des mots ou des phrases. On trouve cela comme une très bonne manière de faire écrire l'apprenant, il mémorise la suite des lettres en les notant et peut développer plus facilement un automatisme. Il s'agit de compléter les dialogues (exercices à trous, recopier des mots proposés), compléter les phrases (lettres qui manquent), remettre les mots de la phrase dans l'ordre (des exercices qui servent à l'entraînement de la production écrite, les élèves peuvent s'aider avec des pistes proposés, comme les majuscules pour marquer le début de la phrase, le point final pour marquer la fin de la phrase), trouver des mots ou nombres cachés (exercices qui suivent le manuel, pratique du vocabulaire présenté en classe) ou retrouver des formes verbales (il faut séparer des mots, et pour pouvoir le faire les élèves doivent savoir comment



les écrire). L'unité suivante traite la question intonative : il faut mettre soit le point final soit le point d'interrogation. Les élèves doivent relire les phrases pour pouvoir le faire, ce qui aide à l'identification des expressions différentes. La deuxième unité fait une distinction entre les sons *e*, *□* et le 'e muet'. Les exercices proposés créent une idée de 'e caduc' au niveau de reconnaissance, même si cela n'entre pas dans le syllabus prescrit pour cet âge. La troisième unité traite des consonnes finales. Avec le classement des mots qui riment dans un tableau, on introduit les différences entre les formes des noms masculins en singulier et au pluriel. On élargit l'exercice antérieur avec la pratique de l'écriture des sons *-d* et *-t*, *-s* et *-x*, et avec la pratique des différences entre la forme masculine et la forme féminine des adjectifs. Le fait que les exercices sont basés sur la rime facilite l'acquisition et la mémorisation des mots nouveaux. L'unité quatre propose une pratique de la liaison simple (celle qui existe devant les noms qui commencent par une voyelle) : les apprenants doivent distinguer des mots dans lesquels ils entendent les sons *s* et *z*. L'unité suivante traite l'identification des mots et la différenciation des prononciations des sons *y* et *u*. Les exercices sont basés sur des paires qui se ressemblent mais qui ont des significations différentes et une prononciation distinctive. L'unité six propose des exercices pour pratiquer la distinction entre les sons *□* et *g*, et l'unité sept offre des exercices pareils, mais qui sont basés sur la distinction entre *f* et *v*, *b* et *p* et *b* et *v*. La dernière unité traite des nasales : les auteurs proposent une échelle des graphies différentes pour chaque nasale, et font les apprenants classer des mots selon le son nasal qu'ils entendent, tout en pratiquant la graphie et les distinctions entre chaque voyelle nasale.

Autres exercices qu'on a utilisés sont proposés dans le manuel « Apprendre l'orthographe CP » des auteurs Jeanine et Jean Guion. Ils sont basés sur un principe assez facile : il faut remplir des mots avec des lettres correspondantes. Les exercices varient : soit il faut choisir entre deux combinaisons de lettres proposées, soit il faut suivre l'exemple donné en remplissant des phrases. Les lettres qui manquent sont souvent les diphtongues ou les nasales, ce qui est une manière excellente pour pratiquer la notation des sons spécifiques, et aide aussi à l'identification des mots et des sons correspondants. Les exercices destinés au groupe B sont plus faciles : il s'agit de la séparation des lettres (identifier le déterminant ou le pronom) et de remplir des mots avec des lettres proposées. Bien évidemment, dans ce cas, il s'agit des diphtongues plus faciles à acquérir.

Avec ces exercices, on a pu élargir les buts de notre recherche : que les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage plus tôt, ont moins de problèmes à l'heure de la notation des spécificités phonologiques que les apprenants qui ont commencé avec les cours de français après avoir déjà démarré l'apprentissage des autres langues étrangères (l'anglais), et qui ont

déjà développé une conscience envers la grammaire, surtout la grammaire croate. Mais, cela ne veut pas dire que les erreurs n'apparaissent pas parmi ces apprenants. Ce que les corrections de leurs exercices nous ont montrés est qu'ils existent les spécificités phonologiques qui posent plus de problèmes que les autres.

On a décidé de faire une gradation des fréquences attendues des erreurs.

1. On pense que les différences entre des voyelles nasales posent plus de problèmes, donc on les marque comme des erreurs *les plus fréquentes*.
2. Les erreurs entre les distinctions des voyelles *y* et *u* nous semblent *assez fréquentes*.
3. Les erreurs entre les distinctions des voyelles *e* et  $\square$  nous semblent les *moins fréquentes*.

On a construit cette gradation d'une manière générale, c'est-à-dire, on la voit comme un point de départ pour la correction des productions des deux groupes. Néanmoins, on montrera les différences entre les deux groupes cibles, en s'appuyant sur nos thèses de départ : que les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage du FLE dès la première année de l'école primaire ont moins de difficultés et moins d'interférence de leur langue maternelle (le croate) que les apprenants qui sont en leur deuxième année d'apprentissage du FLE.

**GROUPE A** : Pour le groupe A, les erreurs les plus fréquentes étaient **les nasales, le *e* ouvert et le *e* fermé, la distinction entre les sons /y/ et /u/ et les diphtongues au /o/, eau /o/, eu /ø/**. Même s'ils n'ont pas fait des graves erreurs en remplissant des exercices du manuel et du cahier d'exercices, parce qu'ils ont eu des exemples avant chaque exercice, ils ont pu consulter le manuel pour vérifier le vocabulaire et ils ont eu l'occasion de s'autoévaluer et de corriger leurs propres erreurs, les dictées ont donné une image très claire des difficultés disons typiques.

La liste des mots avec lesquels ils ont eu plus de problèmes est la suivante : ***Damien, en, professeur, tableau, copains ; copines, cantine, musique ; cousine, fils, fille, cousin ; inventeurs ; vacances, parents, demain, montagne, train ; chambre, partout, ordinateur, bureau ; photos ; fan ; sœur***. Comme on peut remarquer, la plupart des mots ont des voyelles nasales, ce qui nous montre qu'ils ne distinguent pas bien les sons et ne les relient pas aux graphies. Les élèves écrivent chaque nasale comme s'il était le nasale /õ/, parce qu'ils n'ont pas toujours habitué leurs oreilles aux prononciations distinctives. Le dernier exercice du

cahier d'exercices est idéal pour le faire (voir l'annexe) : il propose d'abord la classification des mots dans un tableau selon le son nasale et ensuite il demande aux élèves d'écrire des graphies différentes pour chaque nasale. On a pu remarquer aussi que les élèves confondent assez souvent les sons *u* et *y*. On peut voir la graphie *u* dans les deux cas : quand il s'agit du son *u* et quand il s'agit du son *y*.

**GROUPE B :** Les apprenants du groupe B ont montré les mêmes difficultés comme les apprenants du groupe A. La différence la plus importante, par rapport au groupe A, c'était dans le fait que les objectifs de l'apprentissage dans les deux cas étaient différents. Avec ce groupe, l'accent se mettait sur l'acquisition de l'orthographe mais dans le sens basique. C'est-à-dire, on a pris en compte le fait que les apprenants ont déjà développé une connaissance vers une langue étrangère, comme ils ont commencé avec l'apprentissage d'anglais en première classe, et cette langue leur est entrée dans l'oreille à cause de la musique, des films et des séries anglaises et américaines. Aussi, ils ont déjà abordé le sujet de la grammaire (croate et anglaise), et on doit admettre que ce n'est pas la même manière d'enseignement s'il s'agit des élèves qui vont identifier un mot avec un autre d'une langue plus proche à eux, que quand il s'agit des élèves qui sont plus 'ouverts' dans le sens qu'ils ne vont pas forcément essayer de trouver un lien entre la langue enseignée et leur langue maternelle. C'est pour cela que le plus important était de faire les élèves bien écrire. Cela veut dire qu'on a fait plein d'exercices basés sur le principe de juste copier des mots, en passant ensuite aux ceux basés sur la séparation de ces mêmes mots quand ils sont reliés sans majuscules. Comme les corrigés des exercices ont montré, à l'heure de séparer des mots en général il n'y a pas de problèmes, mais quand il faut remettre les phrases dans un ordre logique, si on n'a pas mis des majuscules au début de la phrase et la point finale derrière le dernier mot, ils se confondent. Quant à la distinction des voyelles de nos hypothèses, les résultats ont montré que les voyelles nasales posent beaucoup de problèmes. Ils commettent plus d'erreurs avec les voyelles *y* et *u* et *e* et □ que les apprenants du groupe précédent. On verra le tableau qui présente le nombre des élèves qui commettent des erreurs dans la partie suivante.

## 7.6. Résultats de la recherche

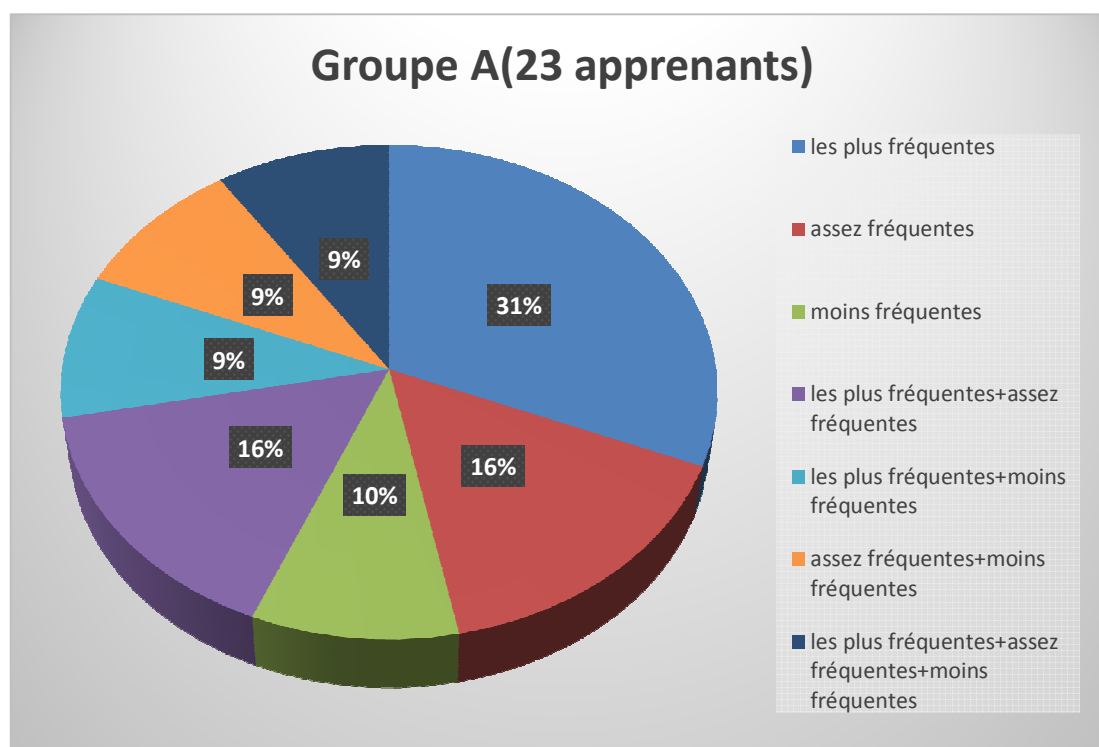
Dans cette partie, on montrera la représentation graphique de la fréquence des erreurs commises par les deux groupes cibles. Comme on pourra voir, les résultats diffèrent en nombre d'élèves qui ont commis des erreurs.

### GROUPE A (23 élèves)

Pour le groupe A, 10 apprenants ont commis des erreurs avec les voyelles nasales, 5 avec les voyelles *y* et *u* et 3 avec la distinction entre *e* et  $\square$ . Tous les apprenants qui ont commis des erreurs avec la distinction entre les voyelles *y* et *u* ont eu de problèmes avec des voyelles nasales. La situation est la même pour les voyelles *e* et  $\square$  et les voyelles nasales. Quant aux apprenants qui se sont trompés avec les voyelles *y* et *u* et *e* et  $\square$ , il y en a 3 : deux ont eu de problèmes seulement avec une distinction. Il y a 3 apprenants qui ont eu de problèmes avec les trois éléments de notre gradation.

|  |                     |
|--|---------------------|
| Les voyelles nasales : <i>les plus fréquentes</i>                | 10 apprenants (31%) |
| Les voyelles <i>y</i> et <i>u</i> : <i>assez fréquentes</i>      | 5 apprenants (16%)  |
| Les voyelles <i>e</i> et $\square$ : <i>moins fréquentes</i>     | 3 apprenants (10%)  |
| <i>Les plus fréquentes + assez fréquentes</i>                    | 5 apprenants (16%)  |
| <i>Les plus fréquentes + moins fréquentes</i>                    | 3 apprenants (9%)   |
| <i>Assez fréquentes + moins fréquentes</i>                       | 3 apprenants (9%)   |
| <i>Les plus fréquentes + assez fréquentes + moins fréquentes</i> | 3 apprenants (9%)   |

Représentation des données en diagramme circulaire :

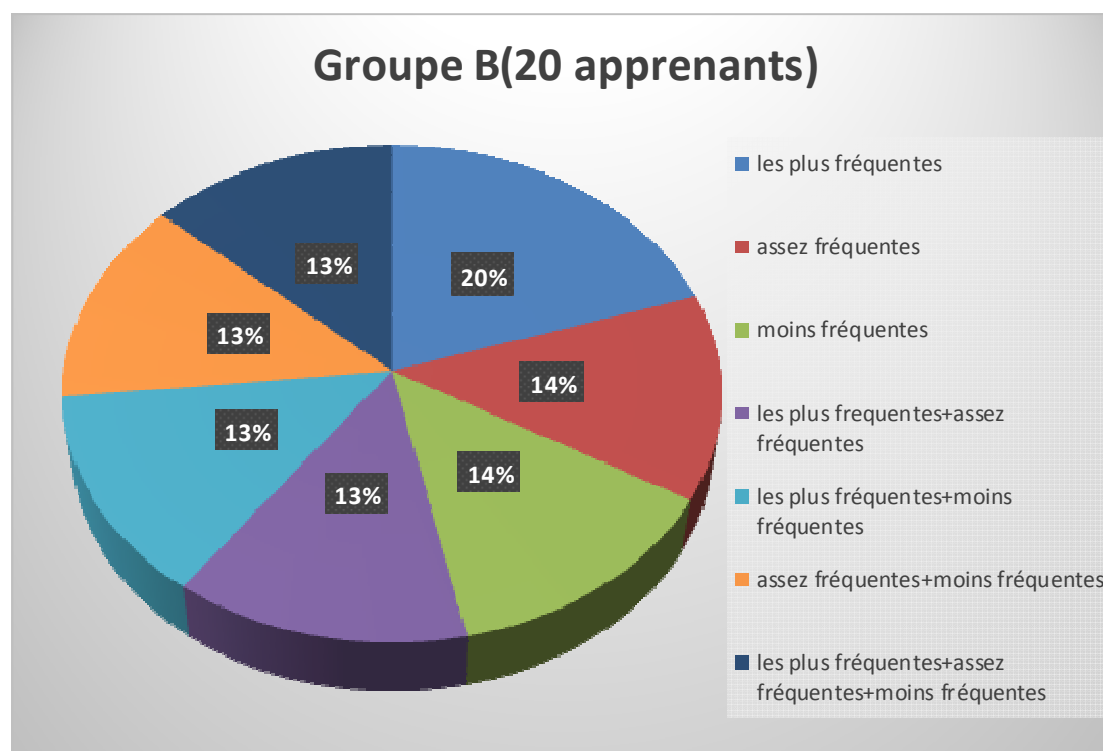


### **GROUPE B (20 élèves)**

Parmi des apprenants du groupe B, on distingue 15 qui ont commis des erreurs dans des exercices avec des voyelles nasales, 10 avec les voyelles *y* et *u* et 10 avec la distinction entre *e* et  $\square$ . Dès le début on voit que, par rapport au nombre total des apprenants de chaque groupe, il y en a plus qui ont eu de problèmes avec les voyelles de nos hypothèses dans ce groupe-là. Tous les apprenants qui ont commis des erreurs avec la distinction entre les voyelles *y* et *u* ont eu de problèmes avec des voyelles nasales. Comme dans le cas du groupe A, la situation est la même pour les voyelles *e* et  $\square$  et les voyelles nasales. Mais, dans ce groupe-là, tous les apprenants qui ont eu de difficultés avec des voyelles nasales se sont trompés avec les deux distinctions (avec les voyelles *y* et *u* et *e* et  $\square$ ) aussi.

|  |                     |
|--|---------------------|
| Les voyelles nasales : <i>les plus fréquentes</i>                | 15 apprenants (20%) |
| Les voyelles y et u : <i>assez fréquentes</i>                    | 10 apprenants (14%) |
| Les voyelles e et □ : <i>moins fréquentes</i>                    | 10 apprenants (14%) |
| <i>Les plus fréquentes + assez fréquentes</i>                    | 10 apprenants (13%) |
| <i>Les plus fréquentes + moins fréquentes</i>                    | 10 apprenants (13%) |
| <i>Assez fréquentes + moins fréquentes</i>                       | 10 apprenants (13%) |
| <i>Les plus fréquentes + assez fréquentes + moins fréquentes</i> | 10 apprenants (13%) |

Représentation des données en diagramme circulaire:



Ces résultats présentés graphiquement nous ont aidés de faire une conclusion de notre recherche dans le paragraphe suivant.

## 7.7. Conclusion de la recherche

Dans cette recherche, on est parti des trois hypothèses suivantes :

1. Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *e* et  $\square$ .
2. Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *y* et *u*.
3. Les apprenants ne reconnaissent pas les différences entre les voyelles nasales.

Après avoir fait notre recherche parmi des apprenants, on a eu des résultats montrés dans la partie précédente, qui nous ont aidés de voir si on a bien posé nos thèses de départ.

**Hypothèse 1.** *Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *e* et  $\square$ .*

Les résultats ont montré qu'on a bien classé cette hypothèse parmi des erreurs moins fréquentes. Seulement 3 apprenants du groupe A, qui comptait 23 élèves, ont eu de difficultés avec des exercices basés sur la distinction de ces voyelles. La situation dans le groupe B est différente : 10 de 20 élèves ont eu des difficultés avec cette distinction. Les graphies qui ont posé plus de problèmes sont *-ai*, *-ais*, *-ait* : la plupart des apprenants n'ont pas remarqué qu'il s'agissait du son  $\square$  et l'ont écrit comme s'il c'était le son *e*. Cela affirme notre supposition que les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage du FLE dès la première année de l'école primaire ont moins de difficultés que les apprenants qui sont en leur deuxième année d'apprentissage. Ce qu'on propose comme solution pour des meilleurs résultats du groupe B est la concentration sur le lien entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire d'entraîner l'oreille à l'identification du son et les yeux à l'identification de la représentation graphique. Avec cela, ils pourront utiliser à la fois la mémoire auditive et la mémoire visuelle. Les exercices utilisés dans notre recherche peuvent être très bien exploités dans ce sens-là, accompagnés des enregistrements audio et les textes du manuel.

**Hypothèse 2.** *Les apprenants ont de problèmes avec la distinction entre les voyelles *y* et *u*.*

Cette hypothèse, qu'on a mise parmi des erreurs assez fréquentes, s'est montrée comme vraie, mais, de nouveau, de degré de fréquence varié. Dans le groupe A on a eu 5 apprenants qui ont eu de difficultés tandis que dans le groupe B il y en a eu 10. Tenant en compte le nombre des élèves, on voit que dans le groupe A il s'agissait de 5 élèves de 23, et dans le groupe B de la moitié de la classe (10/20). En corrigeant les exercices, on a pu souligner le fait que la raison la plus évidente de cette erreur provenait de la langue maternelle des apprenants, le croate. Avec cette conclusion, on revient sur un de nos buts de cette recherche : qu'il existe moins

d'interférence de la langue maternelle parmi des apprenants qui ont commencé plus tôt avec l'apprentissage du FLE. En croate, on écrit les sons de la même façon qu'on les prononce, ce qui n'est pas le cas avec le français. C'est pour cela qu'on a vu souvent dans les productions des élèves le son *u* même quand il s'agissait du son *y*. Pour eux, il n'existe qu'un son, parce qu'ils font un lien avec le croate. Cela nous montre qu'il faut d'abord apprendre à identifier visuellement les sons et les graphies correspondantes, et s'entraîner de faire la distinction entre les deux à l'heure de la notation. Aussi, il faut expliquer aux apprenants l'importance de ne pas faire un lien systématique avec leur langue maternelle. Ce lien, qui peut être utile parfois quand il s'agit des langues appartenant dans le même groupe de langues, peut seulement causer des erreurs et de confusion dans le cas où on a deux langues de deux groupes différents. Il faut s'inspirer de la manière dont on enseigne une langue étrangère aux enfants de la première classe : on commence avec l'écoute et les répétitions à l'oral, et après on lie les sons aux graphies correspondantes. Comme cela, on donne une représentation graphique à chaque son, et avec la répétition on entraîne le cerveau de faire les distinctions entre les sons et les graphies différentes.

**Hypothèse 3.** *Les apprenants ne reconnaissent pas les différences entre les voyelles nasales.*

On a classé cette hypothèse parmi des erreurs les plus fréquentes, et on a eu raison. Parmi des apprenants du groupe A, 10 de 23 ont eu de problèmes avec les différences entre des voyelles nasales. Dans le groupe B, il y en a eu 15 de 20. Pour le groupe A, les difficultés se sont montrées surtout dans les dictées, et pour le groupe B il s'agissait des exercices où il a fallu insérer le son nasal adéquat dans des mots proposés (voir l'annexe). On peut conclure que le plus grand problème que les apprenants de deux groupes rencontrent provient de l'inexistence des voyelles nasales dans leur langue maternelle. Même en prenant en compte le fait qu'il faut éviter l'identification des sons français avec les sons croates, dans ce cas il est évident que les apprenants ne sont pas habitués ni assez expérimentés au niveau de l'écoute pour pouvoir identifier et différencier les voyelles nasales. Comme elles n'existent pas en croate, ils essaient de les rapprocher aux sons qui leur sont les plus familières, dans ce cas il s'agit du son /*õ*/. Dans leurs productions, on voit la graphie *-on* pour presque tous les sons nasals. Ce qu'on propose comme solution est pareil aux solutions qu'on a déjà vues pour les distinctions des voyelles *e* / *□* et *y* / *u*. Il faut apprendre les graphies pour chaque son nasal et essayer d'approprier l'oreille à les différencier. Le dernier exercice du cahier d'exercices « Mag'1 » propose une échelle des graphies différentes pour chaque nasale, et les apprenants doivent classer des mots selon le son nasal qu'ils entendent, tout en pratiquant la graphie et les



distinctions entre chaque voyelle nasale. On pense que ce type d'exercices aide beaucoup aux apprenants pour mieux maîtriser les voyelles nasales.

## 8. Conclusion générale

Un proverbe arménien dit : Combien de langues parles-tu, autant de fois tu es un homme. Peut-être cela n'est pas exactement le cas, mais c'est presque impossible de vivre dans le monde d'aujourd'hui sans parler au moins une langue étrangère.

Comme on a vu dans notre recherche, les théoriciens sont d'accord que le temps idéal pour commencer avec l'apprentissage d'une langue étrangère est un jeune âge. C'est pour cela qu'on a décidé de faire notre recherche parmi des apprenants de la 5<sup>ème</sup> classe de l'école primaire. On a voulu voir quelles étaient les difficultés de la notation de la langue française que les apprenants rencontraient pendant leur apprentissage. On n'a pas choisi les groupes hétérogènes au point de départ : nos deux groupes-cibles n'ont pas commencé avec l'apprentissage du FLE en même temps. Un groupe apprenait le français pendant cinq ans, et l'autre pendant deux ans. Ce qu'on a envisagé de montrer était que les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage plus tôt avaient moins de difficultés que leurs camarades qui ont commencé plus tard. Les résultats n'étaient pas surprenants : on a réussi de justifier nos hypothèses et de signaler les erreurs les plus fréquentes parmi nos apprenants. On a présenté ces erreurs de la manière suivante, selon leur degré de fréquence : les voyelles nasales, qui se sont montrées comme les erreurs les plus fréquentes, les distinctions entre les voyelles *y* et *u*, ou les erreurs assez fréquentes et les distinctions entre les voyelles *e* et *□*, qui représentent les erreurs les moins fréquentes. On a aussi remarqué quelques différences entre les erreurs commises. Comme on a supposé, les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage du FLE dès la 1<sup>ère</sup> classe ont fait moins d'erreurs et ont eu moins de problèmes en général avec la notation des voyelles problématiques. Avec les résultats obtenus, on a pu donc voir nous-mêmes l'importance de commencement avec l'apprentissage d'une langue étrangère dès un jeune âge. Ces apprenants étaient déjà familiarisés avec la langue française, ils ne faisaient pas autant de liens avec leur langue maternelle ni avec d'autres langues étrangères qu'ils connaissaient et se sentaient plus à l'aise à l'heure d'écrire en français.

Combien de langues parles-tu, autant de fois tu es un homme On espère que nos apprenants en parleront beaucoup.

## 9. Références bibliographiques

Bertocchini, P. ; Costanzo, E. (1989) : *Manuel d'autoformation : À l'usage des professeurs de langues* , Paris : Hachette

Besse, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris : Hatier

Besse, H., Porquier, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Hatier

Bialystok, E. (1990) : « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » ; *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- L'approche cognitive ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette

*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ; [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Cerovski, A. (1999) : « Pisanje u ranom učenju francuskog jezika » ; *Strani jezik u osnovnoj školi* , Zagreb : Naprijed

Chiss, J.-L. (1989) : « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français » ; *Vers une didactique du français* , Paris : De Gruyter

Cicurel, F. ; Moirand, S. (1990) : « Apprendre à comprendre l'écrit » ; *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- L'approche cognitive ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : EDICEF

Cornaire, C. ; Raymond, P.M. (1999) : *La production écrite*, Paris : Clé

Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Grenoble : PUG, Collection FLE

Dabène, L. ; Cicurel, F. ; Lauga-Hamid, M. C. ; Foerster, C. (1991) : « Variations et rituels en classe de langue », *Langues et apprentissages des langues* , *Collection dirigée par H. Besse et E. Papo*, École normale supérieure de Fontenay- Saint-Cloud, Paris : Hatier- Crédif

Daele, A. ; Berthiaume, D. (2011) : *Choisir ses stratégies d'évaluation*, Université de Lausanne

Desnica-Žerjavić, N. (1996) : *Phonétique française* , Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Favard, J. (1991) : « Les langues étrangères à l'école élémentaire – Esquisse d'une problématique » ; *Enseignements/Apprentissages précoces des langues ; Le français dans le monde/Recherches et applications* , Paris : Hachette, FLE

Gallon, F. ; Himber, C. ; Rastello, C. (2006) : *Le Mag'1, Méthode de français* , Paris : Hachette, FLE

Garabédian, M. (1991) : « Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues » ; *Enseignements/Apprentissages précoces des langues ; Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette, FLE

Goullier, F. (2006) : *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue- Cadre européen commun et Portfolios* , IGEN, Représentant national français auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, Paris : Didier

Guimbretière, E. (1994) : « Phonétique et enseignement de l'oral » ; *Didactique du français*, Paris : Didier-Hatier

Guion, J. et J. (1992) : *Apprendre l'orthographe CP*, Paris : Hatier

Guion, J. et J. (1990) : *Apprendre l'orthographe 6e*, Paris : Hatier

Holec, H. (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* , Conseil de l'Europe

Malmberg, B. (1962) : *La phonétique* , Presses universitaires de France Vendôme

Moirand, S. (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère* , Paris : Hachette

MZOŠ (2006) : *Nastavni plan i program za osnovnu školu* , Zagreb

Pendanx, M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue* , Paris : Hachette

Porcher, L. (1974) : *Qui progresse vers quoi ?* , ELA

Puren, C. (1988) : « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » ; *Didactique des langues étrangères* ; Nathan-CLE International

Vigner, G. (1990) : « Activité d'exercice et acquisitions langagières » ; *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère- L'approche cognitive* ; *Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette

## **10. Résumé**

Le sujet qu'on avait abordé dans ce mémoire était basé sur des difficultés de la notation des spécificités phonologiques françaises que rencontrent des apprenants de la cinquième classe de l'école primaire. Les groupes-cibles étaient deux classes, desquelles les apprenants d'une apprenait le français pour cinq ans, et les apprenants de l'autre pour deux ans. Notre recherche a essayé de souligner les avantages que les apprenants qui ont commencé avec l'apprentissage du FLE dès la première classe montraient par rapport aux leurs camarades qui ont commencé dès la quatrième classe. On a basé notre recherche sur quelques spécificités phonologiques françaises particulières qu'on a mises dans des exercices donnés aux apprenants. Cela nous a permis d'analyser et interpréter les erreurs que les apprenants ont fait, de les comparer et de conclure quelles spécificités posaient le plus de difficultés et au quel groupe-cible.

MOTS CLÉS : difficultés de notation du FLE

: erreur

: enseignement du FLE

## Sažetak

Tema koju smo odlučili obraditi u ovom radu temelji se na problemima pri zapisivanju fonoloških specifičnosti francuskog jezika na koje nailaze učenici petih razreda osnovne škole. Ciljane skupine činile su dva razreda, od kojih su učenici jednog učili francuski jezik pet godina, a učenici drugog dvije godine. Naše je istraživanje pokušalo naglasiti prednosti učenika koji su započeli s učenjem francuskog jezika u prvom razredu osnovne škole. U istraživanju smo koristili određene fonološke specifičnosti u obliku zadataka koje smo podijelili učenicima. Ti su nam zadaci pomogli u analizi i tumačenju pogrešaka, koje smo zatim usporedili kako bismo mogli zaključiti koje specifičnosti predstavljaju najviše poteškoća i kojoj ciljanoj skupini.

**KLJUČNE RIJEČI :** problemi pri zapisivanju fonoloških specifičnosti francuskog jezika

: greška

: poučavanje francuskog kao stranog jezika

## 11. Annexe

« Mag'1 » cahier d'exercices, les exercices utilisés dans la recherche :

### Premiers jours : (p 4-9)

1. Complète les dialogues avec les phrases.

a) Salut, ça va ?

b) Bonjour monsieur.

c) Salut !

d) Au revoir !

1. –Au revoir Monsieur Dumont ! .....

2. –..... –Bonjour Zoé !

3. –..... –Oui, ça va, et toi ?

4. –Salut ! –.....

2. Complète les phrases.

a) B\_ \_ \_ \_ UR ! Ç\_ \_ \_ ? \_U\_, E\_ \_O\_S ?

b) PA\_ \_O\_ M\_ \_S\_ \_ \_R !

c) M\_ \_C\_, A\_ \_EV\_ \_R !

3. Remets les phrases dans l'ordre.

a) que- c'est ?-Qu'- ce- est-

b) un- C'est- livre !

c) pas.- s'il- je- plaît,- ne- Madame,- vous- comprends

d) tableau.- au- Regarde

e) te- écoute,- plaît !- Martin,- s'il

f) monsieur.- Oui,

4. Trouve les six mots cachés.

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| D | F | W | S | T | Y | L | O |
| S | R | A | I | G | G | N | F |
| T | A | B | L | E | A | U | I |
| A | N | R | P | T | R | O | L |
| U | Ç | I | K | M | Ç | N | L |
| J | A | H | B | C | O | V | E |
| L | I | S | P | T | N | T | D |
| D | S | É | C | O | U | T | E |

((le) français, (un) tableau, (un) stylo, (un) garçon, (une) fille, Écoute !, Lis !)

5. Retrouve les formes verbales et complète.

APM'APPELLEUJST'APPELLESPIASESDXFSUI SO

a) Je ..... Sébastien, je ..... acteur.

b) Tu ..... journaliste ? Comment tu ..... ?

6. Trouve les six nombres cachés.

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Q | S | Z | É | R | O |
| U | E | C | T | O | I |
| A | P | I | R | I | D |
| T | T | R | O | X | E |
| R | H | U | I | T | U |
| E | P | T | S | I | X |

Six + ..... + ..... + ..... + ..... +  
 ..... + ..... □ 30

## Unité 1 : (p 12)

### 1. La question intonative

Complète avec « . » ou « ou ? ».

- a) –Je m'appelle Joseph, et toi, comment tu t'appelles...
- b) Moi, c'est Pierre.
- c) Tu es journaliste.....
- d) Oui, je suis journaliste.
- e) Je te présente Sylvie.
- f) Enchanté... Tu es journaliste aussi Sylvie.....
- g) Non, je suis mannequin...

## Unité 2 : (p 18)

### Le « e » muet

1. Lis le texte à haute voix. Barre les « e » que tu n'entends pas.

*Je m'appelle Élodie et j'habite à La Rochelle. Je suis élève au Collège Sainte-Paule. J'aime l'école et j'ai des copines super. On adore la récré, et on mange à la cantine. Les professeurs sont sympas aussi. J'adore la prof de musique, elle s'appelle Madame Bourdet.*

2. Quels sont les « e » que tu n'entends pas ? Classe les mots dans le tableau.

*histoire, récré, livre, manger, dimanche, Zoé, dessin, atelier, j'aime, actrice, cahier, musique, je*

| « e » muet            | « e » non-muet |
|-----------------------|----------------|
| <i>histoire</i> ..... | .....          |
| .....                 | .....          |
| .....                 | .....          |

## Unité 3 : (p 26)

### Les consonnes finales

1. Classe les mots qui riment dans le tableau

*géniaux, non, égaux, africain, marrant, rond, français, blonds, copains, différents, japonais, blanc, beaux, anglais, grand, nationaux*



|                     |                     |       |       |       |
|---------------------|---------------------|-------|-------|-------|
| <i>blanc, grand</i> | <i>géniaux, ...</i> | ..... | ..... | ..... |
| .....               | .....               | ..... | ..... | ..... |
| .....               | .....               | ..... | ..... | ..... |
| .....               | .....               | ..... | ..... | ..... |

2. Complète avec *t* ou *d*.

- a) Ce film est très marran...
- b) Léo n'est pas gran...
- c) Antoine est blon....
- d) C'est différen....
- e) Il n'est pas très sourian...

3. Complète avec *s* ou *x*.

- a) Ils sont beau...
- b) Tom est amoureu...
- c) Marc est françai...
- d) Tony est anglai...
- e) On est tous égau...

4. Associe et fais des rimes.

- a) Tu es blond                      1. et marrant.
- b) Tu es blonde                    2. et mignon.
- c) Tu es grand                     3. et ronde.
- d) Tu es souriante                4. et amusante.

**Unité 4 : (p 32)**

**Les sons [s] et [z]**

1. [s] ou [z] ? Classe les mots et les phrases.

- a) les amis
- b) ils sont
- c) elles ont
- d) tes enfants

- e) mes sœurs
- f) Vous aimez Paris ?
- g) Nous sommes Français.
- h) un cousin
- i) elle est rousse
- j) une princesse
- k) la maison
- l) super !
- m) ma classe
- n) Elle est japonaise

## Unité 5 : (p 40)

### Les sons [y] et [u]

#### 1. Choisis et complète :

- a) **roux/rue** Voilà ma ..... ! / Il est .....
- b) **cuisine/cousine** J'adore la ..... française ! / Là, c'est ma ..... Caroline.
- c) **boules/bulles** Regarde les grosses ..... ! / Attention aux ..... de neige !

#### 2. Complète avec *u* ou *ou*.

*Sal...t les amis !*

*Je s....is en vacances chez mes c.....sins. C'est s....per !*

*N.....s allons skier t.....s les j.....rs et n.....s faisons aussi de la l.....ge.*

*La station est à h.....it kilomètres en voit.....re !*

*Et v.....s, ça va ? Gros bis.....s. J.....liette*

## Unité 6 : (p 46)

### Les sons [ɔ] et [g]

#### 1. Lis les mots et classe-les dans le tableau.

*gymnastique, fatigué, biologie, âge, Jean, jeudi, japonais, grève, garçon, Julie, goût, grand, magicienne, journaliste, toujours, mangeons, bonjour*

| [ <b>□</b> ]      | [ <b>g</b> ]       |
|-------------------|--------------------|
| <i>Jean</i> ..... | <i>grand</i> ..... |
| .....             | .....              |
| .....             | .....              |
| .....             | .....              |
| .....             | .....              |

## Unité 7 : (p 54)

### Les oppositions [f] / [v], [b] / [p], [b] / [v]

1. Lis les mots à haute voix et classe-les dans le tableau.

*vous, bout, fou, pou, viens, bien, bain, vingt, fin, pain, font, pont, voir, boire, foire, poire, père, verre, faire, vin, fin, pain, bain*

| [ <b>v</b> ] | [ <b>f</b> ] | [ <b>b</b> ] | [ <b>p</b> ] |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| .....        | .....        | .....        | .....        |
| .....        | .....        | .....        | .....        |
| .....        | .....        | .....        | .....        |
| .....        | .....        | .....        | .....        |
| .....        | .....        | .....        | .....        |

2. Complétez avec [**b**] ou [**v**].

- En .....oiture !
- Gros .....isous.
- .....oici ma cham.....re.
- .....on .....oyage !
- Des .....êtements sont sur le .....ureau !

## Unité 8 : (p 60)

### Les nasales [ɔ̃], [ɑ̃] et [ɛ̃]

1. Lis les mots à haute voix et classe-les dans le tableau.

*cousin, parent, mon, oncle, tante, inviter, boisson, pardon, bonjour, copain, matin, janvier, décembre, juin, concert, danser, venons, bonbon, voisin, vêtements, jardin, devant, pain, nombre, sont, ans, trente, salon*

| [ɔ̃]                | [ɑ̃]                | [ɛ̃]             |
|---------------------|---------------------|------------------|
| <i>cousin</i> ..... | <i>parent</i> ..... | <i>mon</i> ..... |
| .....               | .....               | .....            |
| .....               | .....               | .....            |
| .....               | .....               | .....            |

2. Complète.

- a) Avec les cop.....s, ..... m....ge à la c.....tine.  
 b) Tu pr.....ds le tr..... ou l'avi..... ?  
 c) D.....s ma famille, ..... est très n....breux. J'ai v.....gt .....cles et t.....tes. Et  
 c....qu....te cous.....s !

3. Comment s'écrit le son [ɔ̃] ?

Comment s'écrit le son [ɑ̃] ?

Comment s'écrit le son [ɛ̃] ?

« Apprendre l'orthographe CP », exercices utilisés dans la recherche, groupe A :

1. Complète par IN ou par ON :

b.....jour, un dess....., la f.... du film (p 48)

2. Complète par AN ou par IN :

un lap....., une pl.....che, le mat....., une ch.....son (p 49)

3. Complète par EN ou par IN :

v.....dredi, une d....de, le v....tre, une p....dule, un chem.... (p 49)

4. Complète la série suivante :

un drapeau, un chameau, un mant....., un mart....., un plat....., un rid..... (p 52)

5. Complète :

il chante, c'est un chanteur

il chasse, c'est un chass....

il joue, c'est un jou...

il pêche, c'est un pêch..... (p 53)

6. Trouve les mots qui sont découpés et écris-les.

|     |              |
|-----|--------------|
| TEN | PÉRATURE     |
| TEM | TINE         |
| CAN | TE           |
| CAM | PORTER       |
| EN  | PAGNE        |
| EM  | LEVER (p 70) |

7. Classe les mots en 3 groupes: les noms de personnes, les noms d'animaux, noms des choses : une poupée/ en livre/ une fille/ un rat/ une carte/ un loup/ un pilote/ une mouche/ un bébé/ une cage (p 79)

8. Complète en choisissant parmi les groupes de lettres écrits à gauche :

|           |                            |
|-----------|----------------------------|
| ui-iu     | Sur tes t....les,          |
| oi-io     | un petit m.....neau        |
| et-ette   | fait sa toil.....          |
| cr-gr     | Un ....os chat noir        |
| in-im     | gr...pe sur le toit.       |
| an-au     | Il veut m....ger l'oiseau. |
| pl-bl     | Mais, avec une .....ume    |
| ai-nai    | de son ....le,             |
| ill-ouill | l'oiseau chat.....e        |
|           | le nez du chat.            |
|           | Atchoum ! fait le chat     |

on-om en t....bant du toit. (p 118)

« Apprendre l'orthographe CP », exercices utilisés dans la recherche, groupe B :

1. Écris ces mots : la montagne, la campagne, un signal, UNE LIGNE, IL SE BAIGNE  
(p 47)

2. Écris les mots qui ont IA et IO : le mariage, une toile, la radio, une caisse, une brioche,  
un couloir

IA :

IO : (p 58)

3. Écris les mots qui ont ç, puis entoure la lettre qui est juste après ç :  
un garçon, un Français, un maçon, une leçon, il a reçu une carte postale (p 62)

4. Écris en séparant les mots : lanimal, lapoche, lusine, lécole, lannée (p 72)

5. Écris en séparant les mots : monami, unanimal, tesoreilles, desrues, sesenfants (p 73)

6. Écris en séparant les mots attachés : jachète le pain/ j'ai six ans/ je joue au ballon/  
j'aime le lait/ j'élève des souris (p 74)

7. Complète :

elle est verte, il est .....

elle est plate, il est .....

elle est droite, il est .....

elle est muette, il est ..... (p 75)

8. Complète en choisissant parmi les groupes de lettres écrits à gauche :

|            |                                  |
|------------|----------------------------------|
|            | La poule chante.                 |
| eu-oeu     | Elle a trouvé un gros .....f,    |
| o-eu       | tout n.....f.                    |
| elle-elles | Alors, ..... le couve.           |
|            | Toc, toc, toc !                  |
| c-qu       | On tape contre la co.....ille.   |
| s-ss       | C'est le pou....in               |
| tir-tri    | qui veut sor.....                |
|            | Mais non ! C'est un petit canard |
| t-tr       | qui mon.....e                    |
| e-è        | son b...c tout plat.             |
| tr-dr      | Je me suis ....ompée d'œuf,      |
| p-b        | se dit la ...oule. (p 119)       |

#### Les dictées, groupe A

1. Salut ! Je m'appelle Damien, j'habite à Paris. J'adore le collège, et les cours de français, c'est super ! Le prof s'appelle Monsieur Dupont. En classe, j'écoute le professeur et je regarde au tableau. À la récré, je parle avec les copains, on adore la récré. Et toi, tu aimes l'école ? Écris-moi ! Damien
2. Je m'appelle Élodie, et j'habite à La Rochelle. Je suis élève au Collège Sainte-Paule. J'aime l'école, et j'ai des copines super. On adore la récré, et on mange à la cantine. Les professeurs sont sympas aussi. J'adore la prof de musique, elle s'appelle Madame Bourdet.



3. Je m'appelle Lou et voici ma famille. Mon père s'appelle Jean-Marc, et ma mère s'appelle Sophie. J'ai deux frères : Laris et Nicolas. J'ai une cousine super qui s'appelle Axelle, elle est fille unique. Sa mère est la sœur de ma mère ; elle s'appelle Florence, et son père s'appelle Jean-Cristophe. J'ai un autre oncle, c'est le frère de mon père ; il s'appelle Luc. Avec sa femme Françoise, ils ont un fils et une fille : mon cousin Thomas et ma cousine Manon. J'adore mes cousins. Les parents de ma mère s'appellent Lucie et Georges, et mes autres grands-parents s'appellent Yvette et Émile.
4. Ma famille et moi, nous habitons à Lyon. Nous adorons les films et nous allons au cinéma le week-end. Mes parents ont une caméra et ils adorent filmer. Nos ancêtres sont les inventeurs du cinéma ! Les films de mes parents sont intéressants. Dans les films, il y a la famille, des amis ou des animaux.
5. Salut les amis, vous allez bien ? Moi ça va. Je pars en vacances avec mes parents et mon frère demain. Nous allons à la montagne. Avec mon frère, nous partons en train, et mes parents partent en voiture. Et vous, vous partez en vacances ? Salut ! Lisette
6. a)  
Dans la chambre de Léo, il y a des livres et des DVD partout. L'ordinateur est sur le bureau, et les vêtements sont sur une chaise. Léo adore les posters et le désordre.
- b)  
Natacha n'aime pas le désordre. Dans sa chambre, les vêtements sont dans le placard et les livres et les DVD sont sur les étagères. La télé est à côté de son lit. Natacha n'a pas de posters. Sur le mur, il y a des photos de sa famille et de ses copains.
- c)  
Mathias est fan de musique, mais il déteste la télé et les livres. Il a des posters et des CD partout dans sa chambre : sur ses étagères, sur son bureau, et même à côté de son lit ! Ses vêtements sont sur une étagère.
- d)  
Dans la chambre de Chloé, il y a une télé, des CD, des livres, des posters sur les murs, et des vêtements dans le placard. Il y a deux lits : elle partage sa chambre avec sa petite sœur.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE /  
ENSEIGNEMENT DES LANGUES

|                   |  | <b>A1</b>   |
|-------------------|--|---|
| <b>COMPRENDRE</b> | <b>Écouter</b>                         | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.  |
| <b>COMPRENDRE</b> | <b>Lire</b>                            | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.  |
| <b>PARLER</b>     | <b>Prendre part à une conversation</b> | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. |
| <b>PARLER</b>     | <b>S'exprimer oralement en continu</b> | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.  |
| <b>ÉCRIRE</b>     | <b>Écrire</b>                          | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.  |